

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Porozumění problému dyslexie prostřednictvím
strukturovaného dramatu**

Understanding of Problem of Dyslexy Through Drama

Autor: Jana Stocková

Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Porozumění problému dyslexie prostřednictvím strukturovaného dramatu vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala především vedoucí mé práce Mgr. Radmile Svobodové, za cenné rady, ochotu, trpělivost a odborné konzultace při vedení mé práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině a partnerovi, za jejich podporu a trpělivost při psaní této práce.

ABSTRAKT

Tato práce se skládá z teoretické a praktické části a zabývá se tématem Porozumění problému dyslexie prostřednictvím strukturovaného dramatu.

Teoretická část se skládá ze tří částí. První část se věnuje dramatické výchově, druhá strukturovanému dramatu a třetí dyslexii. Část týkající se dramatické výchovy je dále dělena do třech kapitol věnujících se dramatické výchově obecně, jako samostatnému předmětu a jejím formám. V části věnované strukturovanému dramatu se nachází pět kapitol, jež nejprve vymezují strukturované drama obecně a poté jeho místo ve výuce, struktuře, technikách a plánování. V části, jež se zabývá dyslexií, se nachází také pět kapitol. První se opět věnuje dyslexii obecně. Další se věnují jejím projevům, diagnostice a reedukaci, specifickým poruchám učení a vztahům dyslektika s rodinou, školou a spolužáky.

Praktická část je tvořena lekcí strukturovaného dramatu a reflexemi a postřehy získaných během realizací dramatu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dyslexie, specifické poruchy učení, dramatická výchova, strukturované drama, 1. stupeň, pochopení, Keira Knightley.

ABSTRACT

The diploma thesis consists of practical and theoretical part. It is focused on an issue of dyslexia and its understanding through structured drama.

The theoretical part contains three sections. The first section deals with drama education, the second section covers structured drama and the third section is focused on dyslexia itself. The part concerning drama education is subdivided into three chapters demonstrating drama education in general, the subject itself and its forms. The part focused on structured drama is divided into five chapters that define structured drama in general and its subsequent implementation in education together with its structures, techniques and planning. The part dealing with dyslexia includes five chapters as well. The first chapter explains the term dyslexia. The next chapters demonstrate its symptoms, diagnosis and re-education, specific learning disabilities and relationships between dyslectic pupils and their family, school and classmates.

The practical part contains a lesson of structured drama with reflections and perceptions collected during drama implementation.

KEYWORDS

Dyslexia, specific learning disabilities, drama education, structured drama, primary school, understanding, Keira Knightley.

Obsah

| | |
|---|----|
| 1 Úvod..... | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 2 Dramatická výchova | 11 |
| 2.1 Vymezení pojmu dramatická výchova | 11 |
| 2.2 Dramatická výchova jako samostatný předmět | 12 |
| 2.2.1 Obsah vzdělávacího oboru Dramatická výchova 1. stupeň..... | 13 |
| 2.2.2 Dramatická výchova v mateřské škole | 14 |
| 2.2.3 Dramatická výchova na 1. stupni ZŠ..... | 15 |
| 2.2.4 Dramatická výchova na 2. stupni ZŠ..... | 17 |
| 2.2.5 Dramatická výchova na středních školách | 17 |
| 2.3 Formy dramatické výchovy | 17 |
| 2.3.1 Zájmová dramatická výchova | 18 |
| 2.3.2 Dramatická výchova jako vyučovací předmět | 19 |
| 2.3.3 Dramatické metody ve vyučování | 19 |
| 2.3.4 Dramatická výchova ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách | 19 |
| 2.3.5 Dramatická výchova v přípravě učitelů..... | 20 |
| 3 Strukturované drama | 21 |
| 3.1 Vymezení pojmu strukturované drama | 21 |
| 3.2 Strukturované drama ve vyučování | 22 |
| 3.3 Struktura dramatu | 23 |
| 3.4 Techniky strukturovaného dramatu | 25 |
| 3.4.1 Techniky strukturovaného dramatu dle Machkové | 26 |
| 3.4.2 Techniky strukturovaného dramatu dle Neelandse | 31 |
| 3.5 Plánování strukturovaného dramatu | 35 |

| | | |
|--------|---|----|
| 3.5.1 | Segmentování tématu | 37 |
| 3.5.2 | Potenciální problémové situace | 39 |
| 3.5.3 | Učební a výchovné cíle | 39 |
| 3.5.4 | Volba konkrétní problémové situace | 39 |
| 3.5.5 | Sběr informací a budování víry | 40 |
| 3.5.6 | Rámcový příběh | 41 |
| 3.5.7 | Startovací bod | 42 |
| 3.5.8 | Stavba dramatu – základní schéma | 42 |
| 3.5.9 | Napětí a kontrast | 43 |
| 3.5.10 | Další hlediska výběru dramatických aktivit | 44 |
| 3.5.11 | Porovnání s Obecným modelem plánování | 46 |
| 4 | Dyslexie | 47 |
| 4.1 | Vymezení pojmu dyslexie | 47 |
| 4.2 | Projevy dyslexie | 48 |
| 4.3 | Diagnostika a reedukace dyslexie | 50 |
| 4.3.1 | Způsob čtení | 50 |
| 4.3.2 | Chybovost | 51 |
| 4.3.3 | Porozumění čtenému | 52 |
| 4.3.4 | Tempo čtení | 53 |
| 4.3.5 | Osvojování písmen (vyvozování a fixace) | 53 |
| 4.3.6 | Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen | 54 |
| 4.3.7 | Spojování hlásek a písmen do slabik | 55 |
| 4.3.8 | Spojování slabik do slov, čtení slov | 55 |
| 4.3.9 | Čtení textu | 56 |
| 4.3.10 | Porozumění čtenému | 56 |
| 4.3.11 | Tempo čtení | 57 |

| | | |
|---------------------|---|----|
| 4.4 | Specifické poruchy učení | 57 |
| 4.5 | Dyslektik a rodina, škola, spolužáci | 59 |
| 4.5.1 | Dyslektik a rodina | 60 |
| 4.5.2 | Dyslektik a škola | 60 |
| PRAKTICKÁ ČÁST..... | | 62 |
| 5 | Úvod praktické části | 62 |
| 6 | Lekce strukturovaného dramatu..... | 64 |
| 7 | Reflexe dramatu z jednotlivých skupin | 76 |
| 7.1 | Reflexe lekce – 1. skupina..... | 76 |
| 7.2 | Reflexe lekce – 2. skupina..... | 81 |
| 8 | Popis ZŠ, na nichž bylo strukturované drama prováděno | 88 |
| 8.1 | Fakultní ZŠ prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK | 88 |
| 8.2 | ZŠ Slovenská, Fakultní škola Pedagogické fakulty UK..... | 88 |
| 9 | Porovnání skupin | 89 |
| 10 | Závěr | 91 |
| 11 | Seznam použitých zkratk..... | 93 |
| 12 | Seznam použitých informačních zdrojů..... | 94 |
| 13 | Přílohy | 96 |
| 13.1 | Texty v cizích jazycích..... | 96 |
| 13.2 | Rozmazaný text | 97 |
| 13.3 | Foto přílohy | 98 |

1 Úvod

Ve své práci se zabývám dyslexií a strukturovaným dramatem. Když jsem se ve čtvrtém ročníku rozmýšlela, jaké téma si pro svou diplomovou práci zvolit, věděla jsem jistě jedno. Chtěla jsem takové téma, o kterém by mě bavilo psát. A toto přání se mi vyplnilo.

K rozhodnutí pro strukturované drama došlo na začátku čtvrtého ročníku, kdy jsme měli semináře s Mgr. Radmilou Svobodovou, ve kterých jsme touto metodou pracovaly. Strukturované drama se mi natolik zalíbilo, že jsem si jej vybrala pro svou diplomovou práci. V další fázi bylo však zapotřebí se zamyslet nad tím, jaký příběh pro své drama zvolím. Rozhodla jsem se pro téma dyslexie. Mám k tomuto tématu velmi blízko, neboť i já sama jsem dyslektička. Chtěla jsem tedy pomoci dětem, které se hůře vyrovnávají s dyslexií (nebo i jinou poruchou učení) a jejich spolužákům ukázat, že dyslexie není nic, zač by se měly stydět.

Rozhodla jsem se vytvořit strukturované drama na skutečném příběhu jednoho člověka. Nejprve jsem mapovala prostředí, sháněla informace a zjišťovala, které známé osobnosti dyslexii mají, a zjistila jsem, že jich není málo. Poté jsem přemýšlela nad tím, která z těchto osobností by mohla být dětem nejbližší. Nakonec jsem si zvolila příběh herečky Keiry Knightley, jež je pro děti známá svou rolí ve filmu Piráti z Karibiku. Následně jsem o Keiře začala shánět a zjišťovat nejrůznější informace. Tyto informace jsem poté zapisovala do myšlenkové mapy, v níž se mi již pomalu začal rýsovat příběh.

Cíly mé práce je zjistit, zda je skrze strukturované drama možné porozumět problému dyslexie, podpora dyslektického dítěte ze stran spolužáků a pochopení, že i dítě s poruchou učení se může stát velmi úspěšným člověkem.

Praktická část této práce se sestává z lekce mého strukturovaného dramatu, popisu škol a tříd, v kterých bylo drama uskutečňováno a reflexí a poznatků z jednotlivých tříd, v nichž bylo realizováno.

Teoretická část je rozdělena do tří částí. V první části se věnuji dramatické výchově. Vymezuji zde pojem dramatická výchova, představuji dramatickou výchovu jako samostatný předmět a popisuji její formy. V druhé části se zabývám strukturovaným dramatem. Nejprve vymezuji pojem strukturované drama, dále mluvím

o strukturovaném dramatu ve výuce, struktuře dramatu, jeho technikách a plánování. Třetí část je věnovaná dyslexii. Opět zde vymezuji pojem dyslexie, věnuji se jejím projevům i diagnostice a reedukaci. V této části přidávám kapitolu o specifických poruchách učení. Vzhledem k praktické části jsem zařadila také kapitolu, jež se týká vztahů dyslektika s rodinou, školou i spolužáky.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Dramatická výchova

2.1 Vymezení pojmu dramatická výchova

Ve své diplomové práci se zabývám pojmem dramatická výchova a tuto kapitolu věnuji právě tomuto pojmu a podrobněji jej popíši.

Když se řekne dramatická výchova, většina lidí si představí jen jakýsi odpolední kroužek, jehož cílem je vytvořit s účastníky nacvičené divadelní vystoupení. Proto se také mnoho lidí stále diví, že na některých základních školách je již dramatická výchova i samostatným předmět a netuší, jaké výhody z dramatické výchovy ve vyučování plynou.

„Dramatická výchova klade do středu procesu žáka, dítě. Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. V ohnisku je péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům.“ (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 9)

Jak uvádí E. Machková ve své knize: Úvod do studia dramatické výchovy: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“* (Machková, 1998, s. 32, kráceno)

Jak již bylo řečeno výše, dramatická výchova je založena na vlastním prožitku. Z tohoto důvodu je velmi přínosné použití dramatické výchovy při výuce například historie. Žáci si konkrétní situaci (např. život v pravěku) nejen lépe zapamatují, ale dokážou se vžít do pocitů a problémů lidí, kteří v dané době žili. Toto všechno žákům poté pomáhá nejen danou látku lépe pochopit, ale i zapamatovat.

Jak dále uvádí E. Machková, cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.

Josef Valenta vymezuje pojem dramatické výchovy takto: „*Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem*

- *na jedné straně:*
 - *ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým);*
 - *k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům;*
- *na druhé straně:*
 - *k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společenským možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“*

(Valenta, 2008, s. 40, kráceno)

Jak uvádí E. Machková: „*Dramatická výchova je školním předmětem nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům. Z dramatu přejímá dramatická výchova svůj název ve většině jazyků.*“ (Machková, 1998, s. 32)

„*Termínem drama se nejčastěji označují textové předlohy jevištního umění. Díky tomuto by při použití pojmu drama, ve smyslu dramatické výchovy, mohlo docházet k častým omylům, a proto bylo v počátcích rozvoje rozhodnuto zvolit raději termín dramatická výchova.*“ Jak dále uvádí E. Machková, byl tento termín pro češtinu vhodnější, protože „*koresponduje se vžitým školským názvoslovím (hudební, výtvarná, tělesná, literární výchova).*“ (Machková, 1998, s. 32 – 33, kráceno)

2.2 Dramatická výchova jako samostatný předmět

Předmět dramatické výchovy je obsažen v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, jež vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je rozdělen do deseti vzdělávacích oblastí, a těmi jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její

aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, Doplnující vzdělávací obory.

Dramatická výchova je zařazena do poslední ze zmíněných vzdělávacích oblastí, tedy do oblasti Doplnujících vzdělávacích oborů. Jak je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: „*Do RVP ZV se zařazují Doplnující vzdělávací obory, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplnující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah.*“ (RVP ZV, 2013, s. 90, kráceno)

2.2.1 Obsah vzdělávacího oboru Dramatická výchova 1. stupeň

- Očekávané výstupy 1. období

Žák:

- *zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých;*
- *rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná;*
- *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání;*
- *spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních;*
- *reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového).*

- Očekávané výstupy 2. Období

Žák:

- *propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy;*

- *pracuje s pravidly hry a jejich variacemi, dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat;*
- *rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav, zabývá se důsledky jednání postav;*
- *pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků;*
- *prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků;*
- *reflektuje svůj zážitek z dramatického díla, rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy. (RVP ZV, 2013, s. 91, kráceno)*

O obsahu dramatické výchovy pro 2. stupeň ZŠ v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se zde již nerozepisují, neboť se netýká přímo mého tématu diplomové práce.

Dramatická výchova se může odehrávat na kterémkoli stupni škol, tedy ve škole mateřské, základní, střední i vysoké (je-li pro ni oborové opodstatnění), avšak různými způsoby a množstvím rozsahu podle věkových možností a schopností žáků. Dle mého názoru půjde v mateřské škole či 1. třídě na prvním stupni spíše o různé metody dramatické výchovy a převážně o přípravné hry a cvičení, zatímco u starších žáků prvního stupně se již mohou zvyšovat náročnost a nároky, jež jsou na žáky kladeny.

2.2.2 Dramatická výchova v mateřské škole

Jak uvádí E. Machková ve své knize Úvod do studia dramatické výchovy: *„Dramatické výchovy v mateřské škole se zpravidla účastní všechny děti zařazené do určitého oddělení, nevolí si ji ani děti, ani jejich rodiče. Nebývají jí však vyhrazeny určité hodiny, není stanoven rozsah ani určitá denní doba nebo den v týdnu, učení jejím prostřednictvím není vymezeno školním předmětem nebo předměty – a to je odlišné od ostatních stupňů škol. Dramatické činnosti nebo jejich prvky se mohou uplatňovat v různém rozsahu, lze také prostřednictvím společného námětu, předlohy či látky spojovat výchovu výtvarnou, hudební, tělesnou, jazykovou. Dramatické činnosti*

v pravém slova smyslu nelze uplatňovat u nižších věkových skupin, protože až kolem pátého roku je dítě schopno kooperace, která je pro dramatickou hru nezbytná. Než k tomu dojde, lze v mateřské škole využít vybrané hry a cvičení a rozvíjet věku přiměřené psychické funkce a dovednosti.“ (Machková 1998, s. 176, kráceno)

2.2.3 Dramatická výchova na 1. stupni ZŠ

„Prioritou dramatické výchovy na 1. stupni základní školy je osobnostní a sociální rozvoj žáků. Uplatnění tvořivosti, samostatnosti myšlení, komunikace, kontaktu a kooperativnosti.“ (Machková 2007, s. 199)

Jak uvádí Machková ve své knize Úvod do studia dramatické výchovy: *„Na 1. stupni základní školy je možné už rozlišovat mezi dramatickou výchovou jako samostatným předmětem a použitím jejích pokusů jako metody výuky v jiném předmětu.*“ (Machková 1998, s. 176, kráceno) Jak jsem již uváděla výše, dramatická výchova je obsažena i v Rámcovém vzdělávacím programu ve vzdělávací oblasti Doplňujících vzdělávacích oborů.

„Na 1. stupni základní školy má dramatická výchova jakožto předmět dobré podmínky dané věkem dětí. Zejména začíná-li se dramatická výchova vyučovat už od 1. ročníku, je možné využít jak přirozené dětské schopnosti vstupovat bez obtíží do symbolické hry, tak faktu vstřícnosti většiny dětí vůči škole a autoritě učitele v této fázi.“ (Machková, 2007, s. 199)

Podle Machkové je neoptimálnějším řešením, učí-li dramatickou výchovu třídní učitel, protože děti dobře zná, ví o jejich přednostech i problémech, na které může vhodnými látkami a metodami reagovat, může také náplň hodin dramatiky sladit s tématy ostatních předmětů. (Machková, 2007, s. 199, kráceno)

Jak uvádí Machková: *„Je zde možnost využít jednotlivých her a cvičení či drobných improvizací v několikaminutových podle potřeby zařazovaných aktivitách, ale i v blocích, které časově přesahují trvání jedné vyučovací hodiny, případně soustředit tvořivé aktivity výtvarné, hudební, pohybové a dramatické do jednoho půldne. Jako metoda vyučování jiným předmětům se postupy dramatické improvizace uplatní zejména v prvouce, vlastivědě a přírodovědě, mnoho příležitostí ke spojení s dramatickou výchovou dávají osnovy českého jazyka.*“ (Machková, 1998, s. 176 – 177, kráceno)

Krista Bláhová ve své knize Uvedení do systému školní dramatiky uvádí tři stupně cílů a to: *dlouhodobý cíl*, který vymezuje celé období školní docházky, *střednědobý cíl*, jež se vztahuje ke konkrétním ročníkům a *krátkodobý cíl*, jež se týká konkrétních hodin. (Bláhová 1996, s. 24 – 25) Dále také uvádí cíle pro jednotlivé ročníky prvního stupně základní školy:

- 1. ročník - Prostřednictvím her a cvičení vytvářet přátelskou atmosféru v kolektivu. Zbavovat děti ostychu a poskytovat prostor méně průbojným. Naučit je uvědomovat si svou vlastní identitu.
- 2. ročník – Posilovat vzájemnou spolupráci a důvěru ve skupině. Rozvíjet rytmické cítění, pohybové dovednosti, včetně správného držení těla. Rozvíjet smyslové vnímání.
- 3. ročník - Rozvíjet schopnosti spolupráce. Vedení k přirozené potřebě vzájemné důvěry a pomoci ve skupině. Rozvíjet řečové dovednosti, posilovat jazykové cítění a barvitost mluveného projevu. Posilovat rozvoj paměti. Podněcovat fantazii a představivost. Rozvíjet schopnost vcítění se přes vlastní prožitek v určité situaci a roli.
- 4. ročník – Rozvíjet komplexnost smyslového vnímání. Rozvíjet souhru ve skupině, využívat mimoslovní komunikaci. Prohlubovat schopnost spolupráce, důvěry i vlastní spoluzodpovědnosti. Orientovat se v sobě, učit se formulovat své myšlenky. Respektovat druhé, naslouchat jim. Soucítit s druhými lidmi a být ochoten jim pomoci.
- 5. ročník – Ovládnout základní mluvní dovednosti. Obohacovat slovní zásobu, rozvíjet plynulost a barvitost vyjadřování. Rozvíjet rytmus slova a pohybu. Orientovat se v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích. Uvědomovat si mravní dilemata, umět se v nich samostatně a odpovědně rozhodnout. Učit se toleranci, ohleduplnosti a sociální tvořivosti. (Bláhová, 1996, s. 25, kráceno)

2.2.4 Dramatická výchova na 2. stupni ZŠ

Machková uvádí ve své knize Úvod do studia dramatické výchovy, že „Na 2. stupni základní školy se zřetelně odděluje dramatická výchova jakožto samostatný předmět od uplatnění jejích postupů ve vyučování jiným předmětům. Jako samostatný předmět byla dramatická výchova zařazena mezi volitelné předměty v 7. – 8. ročníku. Toto rozhodnutí bylo učiněno na MŠMT počátkem 90. let ukvapeně, bez odborné konzultace a bez řádně promyšlené koncepce. Začínat s dramatickou výchovou v 7. třídě, tedy na počátku puberty je sice možné, ale je to velmi obtížné a vyžaduje to velmi zkušeného pedagoga, jakých školy mají k dispozici jen velmi málo. Nekvalifikovaní učitelé mnohdy chápou tento předmět spíše jako divadelní kroužek nebo soubor a za hlavní náplň považují nastudování inscenace, což je za daných podmínek pochybené a nepřináší to dobré výsledky.“ (Machková 1998, s. 177 – 178, kráceno)

Dramatická výchova na druhém stupni je taktéž obsažena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, kde jsou pro ni vypracované očekávané výstupy a učivo.

2.2.5 Dramatická výchova na středních školách

Jak uvádí Machková: „Na středních školách, zejména na gymnáziích je situace podobná jako na 2. stupni základní školy: jedna věc je dramatická výchova jako předmět, jiná její metody v ostatních předmětech.“ (Machková, 1998, s. 178, kráceno)

2.3 Formy dramatické výchovy

V této kapitole, jak napovídá již její nadpis, se budu věnovat formám dramatické výchovy. Vycházím při tom z literatury autorky Evy Machkové, která se touto problematikou zabývá ve své publikaci, Jak se učí dramatická výchova. Tato publikace byla pro nadcházející kapitolu jediným zdrojem, v němž autor promlouvá o formách, v nichž se dramatická výchova objevuje.

Dramatická výchova se může uplatňovat ve třech základních formách:

- a) jako zájmová činnost;
- b) jako vyučovací předmět;
- c) jako učební metoda. (Machková, 2007)

Autorka Eva Machková následně vyděluje ještě dílčí formy, jimiž jsou: „*zájmová dramatická výchova, dramatická výchova jako vyučovací předmět, dramatické metody ve vyučování, dramatická výchova ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách, dramatická výchova v přípravě učitelů.*“ (Machková, 2007, s. 191 – 208).

Já bych se nyní ráda u každé formy krátce zastavila a drobně ji popsala dle Evy Machkové, tak jak je uvádí ve své knize, Jak se učí dramatická výchova.

2.3.1 Zájmová dramatická výchova

„*Zájmová dramatická výchova se odehrává v základních uměleckých školách, souborech a kroužcích. Její specifika spočívá v tom, že účast je vždy dobrovolná, účastníky aktivně zvolená, většinou inklinuje k divadelním a dramatickým produkcím a k osvojování příslušných dovedností a vědomostí.*“ (Machková, 2007, s. 191 – 192, kráceno)

„*Literárně dramatické obory (LDO) základních uměleckých škol (ZUŠ) mají Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR schválený učební plán a osnovy. Výuka na LDO ZUŠ je rozčleněna na přípravnou dramatickou výchovu (pro děti sedmileté), na I. stupeň základního studia pro žáky od 8 let, který trvá šest let, a na čtyřletý II. stupeň základního studia pro žáky od 14 let a pro dospělé.*“ (Machková, 2007, s. 191 – 192, kráceno)

Informace, že výuka na LDO ZUŠ trvá na prvním stupni šest let je zastaralá. V dnešní době trvá studium prvního stupně již sedm let a přijde mi tedy nutné zde na tuto skutečnost upozornit.

„*Na I. stupni mají žáci možnost navštěvovat buď oddělení dramatické a slovesné s vyučovacími předměty dramatická průprava, dramatika a slovesnost, dva volitelné předměty podle schopností dětí a práce v souboru, nebo oddělení loutkářské s vyučovacími předměty dramatická průprava, dramatika s loutkou a slovesnost, dva volitelné předměty podle schopností dětí a práce v souboru. Výuka na II. stupni může probíhat buď na oddělení dramatickém, nebo na oddělení slovesném, anebo na oddělení loutkářském.*“ (Machková, 2007, s. 191 – 192, kráceno)

2.3.2 Dramatická výchova jako vyučovací předmět

„Dramatická výchova se jako samostatný vyučovací předmět se zaměřením všeobecně vzdělávacím, esteticko-výchovným a osobnostně sociálním uplatňuje na 1. i 2. stupni základní školy i na škole střední. Je zakotvena v učebním plánu a osnovách projektu Obecná a Občanská škola, ve vzdělávacím programu Národní škola a dále ve vzdělávacím programu Základní škola jako nepovinný předmět v 6. – 9. ročníku. Na gymnáziích čtyřletých i víceletých bývá dramatická výchova zařazována v různých ročnících podle rozhodnutí ředitele školy.“ (Machková, 2007, s. 199, kráceno)

2.3.3 Dramatické metody ve vyučování

Jak uvádí Machková, dramatické činnosti se osvědčují i jako metoda výuky jiným předmětům. Dramatické metody umožňují žákům pronikat k těm stránkám látky, které jsou slovně těžko popsatelné nebo jsou dokonce nesdělitelné, nebo svou detailností přesahují možnosti učebnice a výkladu, a proto do nich nebývají zařazovány.

Dále uvádí, že *„dramatické metody jsou vhodné zejména k prozkoumávání a osvojování si mezilidských vztahů, situací, charakterů a z nich plynoucích dějů, které tvoří součást probírané látky. Specifické místo mají dramatické metody ve škole mateřské a na prvním stupni základní školy, kde se mohou prolínat veškerou činností, spojovat se se všemi či téměř všemi ostatními aktivitami a učením, fungovat jako osvěžení a uvolnění uprostřed jiné práce, jako prostředek rozvíjení různých psychických funkcí a schopností, jako způsob zapamatování nebo pochopení určitých jevů a faktů, kde vedou k osvojování způsobů komunikace a kooperace.“* (Machková, 2007, s. 201 – 202, kráceno)

2.3.4 Dramatická výchova ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách

Jak uvádí Eva Machková, ve své knize Jak se učí dramatická výchova, tato oblast je organizačně velmi rozvětvená. Spadají sem zvláštní i pomocné školy, dětské domovy, výchovné ústavy, domovy důchodců, nemocnice pro dlouhodobě nemocné a dětské hospice, nejrůznější poradny, vyrovnávací třídy, klubová zařízení zaměřená na problémovou mládež, linky důvěry, psychiatrické léčebny. Kromě toho jde i o velmi bohatou škálu různých problémů – od postižení, handicapů, problémů až po závislosti.

Proto si každá z těchto oblastí vytváří vlastní přístup k věci podle svých podmínek. Nejpokročilejší a nejrozvinutější jsou metody dramatické výchovy neslyšících. (Machková 2007, s. 202 – 203, kráceno)

2.3.5 Dramatická výchova v přípravě učitelů

Jak ve své knize uvádí autorka, dramatická výchova v přípravě učitelů má tři možnosti, jak se může odehrát. Je jimi studium na *střední pedagogické škole, pedagogických fakultách a na uměleckých školách.*

- Střední pedagogické školy

„Na středních pedagogických školách (SPgŠ) byla dramatická výchova zavedena již v polovině 80. let, ale jen na oboru vychovatelství. V 90. letech většina škol dramatickou výchovu rozšířila i na učitelství pro mateřské školy a oba obory se sloučily. Podle dokumentů vydaných MŠMT v 1998 a 1999 je v učebním plánu SPgŠ zaveden povinný předmět osobnostní a dramatická výchova s dotací čtyři týdenní hodiny v průběhu studia, většinou realizované v 1. a 2. ročníku. Obsah tvoří jak praktické činnosti, tak uvedení do teorie dramatické výchovy, divadla a dramatu i do metodiky oboru.“ (Machková, 2007, s. 203, kráceno)

- Pedagogické fakulty

„Na pedagogických fakultách je dramatická výchova zavedena zejména ve studiu učitelství 1. stupně základní školy, na pražské fakultě i v bakalářském studiu předškolní výchovy, v Olomouci v oboru speciální pedagogika, v Ústí nad Labem tuto výuku pro učitele 1. stupně zajišťuje katedra hudební výchovy. Na některých fakultách jsou činěny i pokusy o zařazení dramatické výchovy do jiných aprobací, na některých dramatická výchova zcela chybí nebo je vyučována minimálně.“ (Machková 2007, s. 203, kráceno)

- Umělecké školy

„Specializované magisterské studium učitelství dramatické výchovy existuje na obou uměleckých školách – v Praze a Brně, na DAMU a JAMU.“ (Machková 2007, s. 206)

3 Strukturované drama

3.1 Vymezení pojmu strukturované drama

Ve své diplomové práci pracuji s pojmem strukturované drama. A tato kapitola jej popisuje.

R. Svobodová v knize S. Kořátkové Vybrané kapitoly z dramatické výchovy uvádí, že „*strukturované drama je způsob práce z oblasti dramatické výchovy, který vznikl ve Velké Británii.*“ (Svobodová in Kořátková, 1998, s. 119) Jak uvádí Josef Valenta ve své knize Metody a techniky dramatické výchovy, „*v dramatické struktuře vzniká nejen série kroků postupů a činností, ale též celek, který má jistou vnitřní (obsahovou) logiku.*“ (Valenta, 2008, s. 89) R. Svobodová v knize S. Kořátkové Vybrané kapitoly z dramatické výchovy říká, že „*účinnost a efektivnost výuky při práci se strukturovaným dramatem je přímo závislá právě na struktuře (stavbě) dramatu, kterou připravuje vyučující předem, a to v podstatě podle známé Aristotelovy křivky (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa), často s vynecháním čtvrté části (peripetie).*“ (Svobodová in Kořátková, 1998, s. 119) Aristotelově křivce se více věnuji v kapitole nazvané Struktura dramatu.

Strukturované drama je učební proces, při kterém se žáci učí prostřednictvím prožitku. Dá se velmi dobře využít při běžné výuce, například historie. Žák si událost prožije prostřednictvím strukturovaného dramatu a problematice lépe porozumí a danou výukovou látku si lépe zapamatuje. Každý si snáze zapamatuje to, co sám prožil, a v tom je právě velký klad strukturovaného dramatu ve výuce. Strukturované drama je v podstatě stavěno na jednotlivých krocích. Důležitý je však moment překvapení, odhalení. V průběhu celého strukturovaného dramatu se postupně poodhaluje rouška tajemství týkající se klíčové postavy či události. Po celou dobu, kdy drama probíhá, účastníci sbírají střípky informací, které se nakonec sjednotí v jedno. Důležitou součástí strukturovaného dramatu je rozhodování za postavu, avšak je plné různých metod a technik, které více rozvíjím v kapitole nazvané Metody a techniky strukturovaného dramatu. Nejpodstatnější a také nejpoužívanější technikou je Učitel v roli, bez níž se neobejde žádné strukturované drama.

Nyní uvedu pár definic, které uvádí Dana Svozilová ve své knize Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy. (Svozilová, 2005, s. 30 – 31, kráceno)

„Strukturovaná dramatická hra je skupinová tvůrčí činnost, která spojuje účastníky za společným účelem – prozkoumávání, hledání osobních i obecných významů, případně řešení nastolených problémů skrze vlastní zkušenost v rámci společně budovaného celku.“

„V strukturované dramatické hře prověřují žáci vlastním jednáním osobní postoje k danému problému a prostřednictvím hraní rolí i hlediska a postoje druhých.“

„Strukturovaná dramatická hra je spjata ústředním úkolovým tématem, které tvoří obsahovou jednotku a od nějž se odvíjí učitelem nebo skupinou zvolené techniky a prostředky k prozkoumávání a zveřejňování postojů k tématu.“

„Při realizaci strukturované dramatické hry využívá učitel specifické techniky a strategie charakteristické pro aktivity založené na principech dramatu a divadla.“

„Možnosti strukturované dramatické hry (její „pracovní scénář“) lze účelně rozvíjet a obměňovat pro potřeby konkrétní skupiny v dané situaci. Ve své prvotní aktuální fázi není určena prezentaci před diváky v podobě fixovaného divadelního tvaru.“

3.2 Strukturované drama ve vyučování

Strukturované drama se ve výuce začíná objevovat stále častěji. Již na prvním stupni základní školy učitelé strukturované drama ve své výuce využívají. S mladšími žáky je lepší pracovat nejprve s pohádkami, se staršími je již možno využívat strukturované drama jako učební pomůcku při výuce jiného předmětu (např. člověk a jeho svět v oblasti dějin), či v oblasti osobnostně sociální, kdy strukturované drama předchází či reaguje na konkrétní události ve třídě.

Strukturované drama je jednou z metod dramatické výchovy, o níž jsem psala výše. Má však své složky učení i cíle, o nichž se zmiňuje D. Svozilová ve své knize Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy.

„V metodických materiálech a osnovách, určených na pomoc školám, které chtěly drama do své koncepce zahrnout, se objevují následující složky učení:

- *umělecká,*
- *kontextuální,*
- *sociální,*
- *osobnostní.*

S těmito okruhy souvisely čtyři kategorie cílů dramatu jako samostatného předmětu:

- *dramatické a divadelní dovednosti;*
- *znalosti;*
- *osobnostní a sociální rozvoj;*
- *následné učení.*“ (Svozilová, 2005, s. 21 – 22, kráceno)

3.3 Struktura dramatu

Strukturované drama musí učitel nejprve správně a pořádně naplánovat. Na začátku si učitel připraví jen jednoduchý scénář sepsaný v bodech. Ve scénáři se objeví cíl hodiny, ale také konkrétní situace a techniky, na kterých chce s žáky pracovat. Učitelova práce při plánování strukturovaného dramatu se příliš neliší od práce dramatika pracujícím na scénáři divadelní inscenace. Učitel má různé možnosti, jak si strukturované drama připravit.

D. Svozilová mluví o různém stupni připravenosti struktury dramatu, a to: detailně připravená (příp. naprogramovaná), rámcově připravená, nepřipravená. Také uvádí, že detailně připravená struktura hry a nepřipravená, jsou dvě krajní polohy v přístupu k vedení dramatické hry. (Svozilová, 2005, s. 43)

Dle mého názoru je již na každém učiteli, jak si strukturované drama vytvoří a připraví, závisí to však na mnoha faktorech týkajících se právě daného učitele. Jde o míru jeho zkušeností, sebedůvěru, náročnost konkrétního tématu, délku daného dramatu či vztah se skupinou, v níž bude strukturované drama probíhat. Strukturované drama,

které je až příliš dopodrobna připraveno, může být pro učitele příliš svazující a může se tak stát, že učitel nebude vhodně reagovat na situaci ve třídě a nápady žáků, ale bude se snažit držet své připravené struktury. Naproti tomu však u dramatu s nepřipravenou strukturou může dojít k tomu, že na konci dramatu žáci nedokážou říci, o čem celé drama vlastně bylo. Důležitou součástí učitelovy práce je vhodně reagovat na konkrétní situace ve třídě a případně vhodně improvizovat a drama v dané situaci upravit dle potřeb konkrétní skupiny a situace.

Autorky N. Morganová a J. Saxtonová ve své knize Vyučování dramatu používají termín „dobře udělaná/vystavěná hra“. Podle nich sem patří expozice, narůstání akce/kolize, vyvrcholení/krize a rozuzlení. (Morganová, Saxtonová, 2010, s. 26 – 27)

D. Svozilová ve své knize Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy uvádí: „*Paralela, která se nabízí při srovnávání výstavby dramatu s výstavbou strukturované dramatické hry, může určovat časovou linii lekce, střídající fáze hry i přípravy.*“ (Svozilová, 2005, s. 44) Řadí sem: expozici, vznik akce, kolizi, vrchol – krizi, peripetii a katastrofu – rozuzlení.

Obě publikace se mírně liší ve výčtu jednotlivých fází, obsahově jsou však stejné. Nyní každou fázi krátce popíši.

- **Expozice** - je místo pro vstupní diskusi třídy a učitele. Uzavření vzájemného kontaktu, týkajícího se společného vstupu do roviny hry, přijetí pravidel hry. Umožňuje žákům, aby zjistili, o co ve hře půjde. Učitelovo nabídnutí tématu a společné první nakročení k akci. Klíčové místo spouštěvých momentů lekce, rozhoduje se zde, zda bude vzbuzeno napětí, vzrušení a zvědavost žáků natolik, aby chtěli vstoupit do hry na základě vlastního zájmu.
- **Vznik akce** – první situace, která vytváří prostor pro rozhodnutí žáků, pro samostatnou akci. Byl-li vzbuzen zájem o děj příběhu, o nastolený problém, je pravděpodobné, že skupina přijme učitelem nabízený další krok. Učitel žákům poskytne prostor pro individuální prověření vlastního postoje k tématu.
- **Kolize** – učitelem nabízené situace, ve kterých je na problém nahlíženo z mnoha různých stran.

- **Vrchol – krize** – tato část se nedá plánovat. Vše, co může učitel udělat, je hlídat moment nebo situaci, která bude mít kolektivní význam, plný emocí důležitých pro kontext dramatu.
- **Peripetie** – žáci sami vymýšlejí a rozehrávají možné varianty, které nabízí vrcholný okamžik. V tomto místě může hodina pokračovat různým směrem, podle návrhů, které do hry vnášejí děti.
- **Katastrofa – rozuzlení** je vytvořený prostor pro to, aby každý účastník měl příležitost porozumět pocitům, které přinášejí významný okamžik rozuzlení. Na něm se podílejí všichni společně. Žáci i učitel uzavírají oblouk dramatické hry. Je to ten moment poznání, kdy do hry vstupuje intelekt, otevírá a umocňuje zážitek. Je to prostor pro estetickou zkušenost. Velmi důležitý prostor – prostor pro reflexi.

(Svozilová, 2005, s. 44 – 47, kráceno)

Autorky D. Svozilová, N. Morganová a J. Saxtonová mluvily v podstatě o fázích strukturovaného dramatu. Josef Valenta mluví o různých etapách (krocích, sekvencích) dramatické struktury. Josef Valenta uvádí, že *„dramatické struktury by měly být složeny z účelně využívaných typů učebních situací – sekvencí, kroků, fází atd. – vycházejících opět ze zázemí divadla a dramatu.“* Jako etapy strukturovaného dramatu J. Valenta rozlišuje: rozehrátky – uvolnění – zklidnění – soustředění, startovací bod, hledání tématu, zaostřování na jev, plánování hry na začátku i průběžně, budování důvěry v drama, sbírání/vytváření informací, vytváření atmosféry a charakteristiky různých okolností, posouvání děje, vytváření napětí, nastolení kontrastu, nastolení – eskalace a vyvrcholení napětí – problému – obtíže – konfliktu, analýza jevů – variování – experimenty ve vztahu k problému (obsahu), estetizované ztvárnění jevů/problémů (obsahu) – experimenty ve vztahu k formě, zpomalení, řešení – rozuzlení, závěr, reflexe a hodnocení. (Valenta, 2008, s. 98 – 106, kráceno)

3.4 Techniky strukturovaného dramatu

Strukturované drama je jednou z metod dramatické výchovy. Učitel je volí poté, co má připravenou kostru strukturovaného dramatu. Učitel volí techniky podle různých kritérií, například, ve které části strukturovaného dramatu se právě nachází, zda má být

technika zklidňující, nebo má naopak navnadit atmosféru či již patří do reflektivní fáze. Na to všechno se musí učitel při výběru vhodné techniky zaměřit.

3.4.1 Techniky strukturovaného dramatu dle Machkové

Nyní se budu zabývat technikami, které je možno ve strukturovaném dramatu užívat, tak, jak je uvádí Machková.

3.4.1.1 Verbální techniky

Jejich těžištěm je slovní komunikace, která může být spojena i s pohybem. Verbální techniky jsou náročné na myšlení a na plynulost řeči. Vedou k formulaci problému a k hledání různých způsobů jeho řešení, různých stanovisek nebo verbálně vyjadřují myšlenky postav či jejich protihráčů. Jde vesměs o slovní projevy věcného rázu nebo o projevy v roli. Většina verbálních technik má základ společný s brainstormingem.

- **Telefonické rozhovory, rozhlasové zprávy, zaslechnuté části dialogů**

Jeden nebo dva hráči, případně učitel v roli vedou buď dvoustranný dialog, nebo je slyšet jen jednoho mluvčího.

- **Konverzace ve dvojicích, interview**

Každý ve dvojici má jinou roli (tazatel a tázaný), konkretizovanou podle námětu. Základem je jistá představa tázaného o dané otázce, prostředí, situaci, která se otázkami tazatele zpřesňuje a obohacuje o další detaily.

- **Panelové interview**

Totéž jako konverzace ve dvojicích – interview, odpovídá, ale skupina hráčů, kteří mohou mít i různé role.

- **Policejní nebo soudní vyšetřování**

K zjištění potřebných údajů nebo stanovisek různých stran slouží metoda policejního vyšetřování, které má odhalit motivy jednotlivých aktérů, příčiny událostí, jejich průběh a následky, případně odpovědět na otázku, na které straně je pravda.

- **Vyprávění**

Některý hráč, více hráčů, nebo učitel v roli buď spojuje jednotlivé sekvence strukturovaného dramatu vyprávěním o událostech, které je navzájem spojují, anebo uvnitř improvizace některá postava vypráví o událostech důležitých pro rozvíjení tématu, nebo některý z hráčů rekapituluje a shrnuje dění, které právě probíhá. Obsahuje informace, vytváří napětí, vyvolává zájem o další dění.

- **Reportáže**

Jeden z hráčů popisuje průběh fiktivního děje a vytváří tak spojnicí jednotlivých částí struktury nebo komentuje dění z určitého hlediska.

- **Svědectví**

Hráč vypovídá o určité události, jak se jeví z hlediska jeho postavy, usiluje přitom o maximální objektivitu v rámci jejích postojů a vztahů k předmětu svědectví.

- **Titulkování**

Hráči vytvářejí k obrazu, živému obrazu, probíhající improvizaci nebo pantomimě tzv. „titulky“, tj. stručné a výstižné názvy postihující podstatu věci.

- **Shromažďování a schůze**

Skupinové verbální techniky – hráči jsou účastníky nějakého shromáždění nebo schůze určité komunity nebo skupiny lidí, někteří z nich mají speciální role (předsedající, zapisovatel), všichni reprezentují v roli různá stanoviska k danému problému.

- **Plášť experta**

Jeden hráč (případně menší skupinka hráčů) představuje experta na danou problematiku, ostatní mu kladou otázky a jeho odpovědi přinášejí dostatek věcných informací k dané problematice.

- **Zjišťování totožnosti**

Do hry vstupuje nová postava, ostatní zjišťují otázkami, na něž lze odpovídat jen „ano“ nebo „ne“, kým je, proč přišel, jaké má záměry. Vnáší nové momenty, budí zájem a napětí.

- **Vnitřní hlasy**

Hra je v určité chvíli zastavena, v roli zůstává jen představitel klíčové postavy, ostatní se shromáždí kolem něho a vyslovují jeho myšlenky, pocity, vnitřní rozpory, přání nebo záměry.

- **Ulička**

Hráč v roli klíčové postavy prochází uličkou spoluhráčů, kteří vyslovují mínění a pocity jiných postav nebo skupin lidí plynoucí z jeho jednání. Osvětluje různost možných náhledů na klíčovou postavu.

- **Horké křeslo**

V křesle (nebo v jiné pozici) je hráč v roli, ostatní se dotazují na motivace jeho postavy, její postoje, snaží se dobrat jejich souvislostí, příčin a následků, dopátrávají se povahových rysů oné postavy.

3.4.1.2 Techniky s pantomimou a jednáním v roli

Základem je hra v roli buď „plná“, s uplatněním celé psychosomatiky, nebo pantomimická. Jsou většinou dost náročné z jedné strany na koordinaci pohybu a slova, z druhé pak na schopnost postihnout jádro situace nebo problému, jehož klíčové souvislosti jak na myšlení, tak na schopnost sdělného a pravdivého projevu i na jeho ústupnost.

- **Vyjádření vztahu postojem**

Představitel klíčové role se postaví doprostřed místnosti, hráči (v roli nebo sami za sebe) vyjádří svůj názor na tuto postavu a vztah k ní tím, jak blízko se k ní se postaví.

- **Živé obrazy**

Hráči zobrazí svými těly ve „štronzu“ klíčový moment vybrané situace – jejich pozice mají vyjadřovat činnosti, role a vzájemné vztahy, a to v momentě, který je pro řešené téma nejdůležitější.

- **Výměna rolí**

Hrají dvě skupiny, které jsou v konfliktu – jedna skupina ukazuje druhé, co si myslí, že její postavy udělají.

- **Životopisy, jeden den v životě**

V improvizaci se rekonstruuje život postavy od dětství nebo jejích posledních čtyřicet hodin před událostí, o které se hraje. Zjišťují se tak příčiny a motivace jejího jednání.

- **Kdo je to – kdo jsem?**

Hráč v roli (případně učitel v roli) vykonává činnost, která je charakteristická pro postavu, o níž ostatní hráči nic nevědí. Podle činnosti ji mají identifikovat, případně se k poznané postavě připojit aktivitou jako totožná postava nebo postava z téhož prostředí (např. k matce se připojí otec, pak syn...) či její protihráč.

- **Rituály a obřady**

Hráči vytvářejí rituály charakteristické pro určitou kulturu, komunitu, skupinu, o níž se hraje.

- **Analogie a alternativy**

Zkoumaný problém se osvětlí zahráním analogické situace z jiné doby nebo prostředí, přitom je zachována základní situace a struktura vztahů.

3.4.1.3 Techniky grafické a zvukové

Jsou to techniky pomocné nebo doplňující, vždy úzce vázané na tematiku příběhu, situace, postav. Obsahují buď informace pro hráče o dané látce, nebo vstupují do děje jako dramatický fakt (dopis), anebo doplňují a rozšiřují charakterizaci, vytváření prostředí atp., nejde tedy o prostředky literární, výtvarné nebo hudební výchovy.

- **Odborná a populárně naučná literatura**

Práce s odbornou a naučnou literaturou se uplatňuje zejména v dramatu ve vyučování, při dramatizaci tématu vybraného ze školní látky, ale může se uplatnit i

jinde, zejména u závažných společenských témat. Hráči shromažďují po určenou dobu knihy, příručky, časopisecké články obsahující informace k dané tematice.

- **Dokumenty, zápisníky, dopisy a zprávy**

Učitel předem připraví buď reálné, nebo speciálně pro dramatickou práci připravené písemné dokumenty, většinou jako vstupní informaci o tématu celého projektu či některé jeho části. Případně je mohou vytvářet hráči v roli v průběhu práce.

- **Mapy a plány**

Konkretizují prostředí, v němž se dění odehrává, oživují a zpřehledňují je. Jsou buď reálné, anebo speciálně pro tento účel vymyšlené a vytvořené.

- **Kresba postavy**

Učitel připraví charakteristický obrys klíčové postavy (balicí papír, tabule), v průběhu zkoumání postavy ve hře i v debatách hráči kresbu doplňují kreslenými detaily nebo slovy a krátkými větami vyjadřujícími její charakter nebo situaci.

- **Kresba prostředí a lidí**

Hráči v průběhu práce postupně ve skupině kreslí charakteristické znaky prostředí nebo lidí, do jejichž postav vstupují. Kresba zachycuje a fixuje nápady a řešení, které vznikly ve hře nebo v debatě.

- **Masky**

Jejich použití dovoluje stylizací charakteru zvýraznit odstup hráčů od problému nebo postavy.

- **Zvukové záznamy a vyprávění příběhu zvukem**

Určitou sekvenci příběhu nebo situace lze „vyprávět“ pomocí magnetofonového záznamu promyšleného sledu reálných zvuků, které vyjadřují prostředí, lidské jednání a děj. Hráči „čtou“ příběh, s nímž se pak pracuje, nebo může zvukový záznam doprovázet akci a vést ji. (Machková, 1998, s. 105 – 110, kráceno)

3.4.2 Techniky strukturovaného dramatu dle Neelandse

Ráda bych také zmínila techniky, jež je možno užívat ve strukturovaném dramatu podle Jonatana Neelandse, avšak více rozvedu již jen ty z nich, které jsem využila při praktické části této práce.

3.4.2.1 Akce vytvářející kontext

Tyto konvence umožňují skupině vytvářet kontext dramatu nebo se s dramatickým kontextem ztotožnit: s konkrétními detaily situace, s rolemi nebo postavami, které budou dávat informace a uvádět akci do pohybu.

- **zvukové záznamy**
- **postava na zdi**
- **kostýmy**
- **určení prostoru**
- **společné malování**
- **hry**

Tradiční hry a jejich variace jsou používány k vytváření pocitu jistoty a důvěry nebo k budování pravidel; hry jsou vybírány tak, aby zjednodušily složitost situací při získávání zkušeností a poznatků; hry jsou využívány spíše v kontextu dramatu, než aby byly hrány pro jejich původní účel.

- **nedokončené materiály**
- **zápisníky, dopisy, deníky, zprávy**
- **mapy a plány**
- **živé obrazy**

Skupiny vytvoří ze svých vlastních těl nehybný obraz, který vyjadřuje určitý okamžik, myšlenku nebo téma; nebo jeden z členů skupiny pracuje s ostatními jako sochař.

- **simulace**

Jde o uměle vytvářené životní situace, které kladou důraz na zvládnutí prostředků, které jsou v danou chvíli k dispozici, na řešení problémů a na systémy řízení. Často je pro hráče stanoven časový limit tak, aby ve hře vznikalo větší napětí.

3.4.2.2 Epická akce

Tyto konvence používáme, když se chceme soustředit na důležité události, situace nebo konflikty, které budou rozhodující pro vývoj příběhu, nebo když chceme uvést a rozvinout zápletku.

- **telefonické a radiové konverzace**

Mohou to být obousměrné konverzace ve dvojicích osvětlující danou situaci, sdělování špatných zpráv, předávání informací, nebo jednosměrná komunikace, kdy skupina slyší jen jednu stranu rozhovoru.

- **plášť odborníka**

Skupina se stane postavami, které ovládají odborné znalosti vztahující se k dané situaci, např.: historiky, sociálními pracovníky, horolezci atd.

- **schůze**

Skupina se v rámci dramatu shromáždí, aby vyslechla informace, naplánovala akci, učinila společné rozhodnutí a navrhla strategie směřující k vyřešení problémů, které se objevily.

- **rozhovory, výslechy**

- **hry s rolí pro celou skupinu**

Celá skupina (včetně učitele / vedoucího) se chová jako by byla skupinou, která se ocitne tváří v tvář náhle vzniklé situaci. Řeč a chování jsou omezeny s ohledem na situaci a postavy, které se v ní nacházejí, takže všechno domlouvání ve skupině se musí odehrávat v dané situaci a odpovídat jejímu symbolickému rozměru.

- **jeden den v životě**

- **na skřipci**

- **zaslechnuté rozhovory**
- **reportáže**
- **zvuky za scénou**
- **učitel v roli**

Učitel nebo kdokoliv, kdo přebírá zodpovědnost za skupinu jako „hybatel“, řídí jak divadelní, tak i výukovou složku dramatu zevnitř dramatické situace. Ovlivňuje kontext tím, že na sebe vezme vhodnou roli.

3.4.2.3 Poetická akce

Tyto konvence jsou vhodné jako prostředek umožňující pohlédnout za linku příběhu nebo jako prostředek, který umožňuje vědomý posun od realismu nebo epické akce ke konvencím, které akcentují pochopení tvaru a které umožňují zkoumat klíčové symboly a představy nabízené tématem.

- **montáž**
- **výměna rolí**
- **divadlo fórum**
- **hraní v malých skupinkách**

Malé skupinky si naplánují, připraví a přehrají krátké improvizace, aby předvedly své domněnky nebo různé pohledy na nějakou událost nebo její průběh.

- **rekonstrukce**
- **rituál**
- **analogie**
- **pojd'te k nám na scénu**
- **masky**
- **titulkování**
- **předem připravené role**

- **pantomimické aktivity**
- **obřady**
- **lidové a folklorní tvary**
- **revue, kabaret**

3.4.2.4 Akce s reflexí

Tyto konvence použijeme, když je potřeba postavit se mimo akci a najít příčiny problémů, které se objevily. Nebo jako prostředek umožňující ohlédnout se a zpětně komentovat nějakou akci.

- **zachycení okamžiku**
- **okamžik pravdy**
- **vyprávění**

Může se odehrávat uvnitř nebo mimo rámec dramatické akce. Učitel / vedoucí může vytvářet příběhovou linku, atmosféru nebo komentář, může iniciovat drama, uvést do pohybu akci, vytvářet napětí; nebo účastníci vyprávěním podávají zprávu o tom, co se stalo, formou příběhu doprovázejícího akci.

- **stopování myšlenek**

Tato konvence zveřejňuje soukromé myšlenky a reakce postav v roli v daných okamžicích akce tak, aby vznikly postoje reflektující události a zároveň se ukázal kontrast mezi soukromými myšlenkami a snahou udržet vnější vystupování a dialog. Akce může být zmrazena "štronzem" a z účastníků mohou být "vypumpovány" jejich myšlenky, anebo naopak myšlenky mohou být připraveny předem tak, aby byly v souladu s předváděnými živými obrazy.

- **celistvá osobnost**
- **tahle cesta, tamta cesta**
- **podávání svědectví**

- **vnitřní hlasy** (Neelends, Strukturování dramatické práce, příloha zpravodaje dětské scény)

3.5 Plánování strukturovaného dramatu

Plánování dramatu je jednou z nejdůležitějších složek celého dramatu. Drama, které bylo špatně naplánováno, nemůže obstát ani při realizaci. Při plánování dramatu musí však učitel myslet již na jeho realizaci a brát v potaz mnoho faktorů. Musí myslet na sebe, jako učitele a volit formy a metody, jež jemu samotnému vyhovují a cítí se v nich dobře a přirozeně. Musí však také myslet na skupinu, s níž bude drama realizovat. V různých skupinách probíhá drama různými způsoby a někdy je třeba upravit konkrétní aktivity pro některé skupiny.

Plánování jsem se již okrajově věnovala v kapitole Struktura dramatu. Zde jej však rozvedu více.

Jak uvádí I. Ulrychová ve své publikaci Drama a příběh *„Aby plánování dramatu bylo funkční, je potřebné, aby jeho tvůrce měl s tímto typem dramatické práce dostatečné zkušenosti, které je schopen při přípravě scénáře zúročit. Dále také uvádí, že při plánování hraje velkou roli:*

- *jak učitel zná hráče, pro které je drama určeno;*
- *jak učitel zná sám sebe (jaké jsou jeho dramatické zkušenosti a vybavenost, jak reaguje na zátěž, která v průběhu práce vzniká – např. hluk, apod.);*
- *jaké jsou učitelovy cíle.*“ (Ulrychová, 2007, s. 34 – 35, kráceno)

V knize Lekce pro život od autorů J. Clarka, W. Dobsona, T. Goodeho, J. Neelandse, autoři uvádí: *„Úkolem učitele je zhodnotit schopnost třídy pracovat s dramatem, což je první potřebný faktor. Druhým důležitým úkolem učitele je zvolit správnou formu vzhledem k obsahu dramatu.*“ (Clark, Dobson, Neelends, 2008, s. 120, kráceno)

Dle těchto definic je tedy zřejmé, že autoři spolu v nejdůležitějších úkolech učitele při plánování souhlasí.

Dle mého názoru je na úplném začátku plánování důležitá otázka, proč vůbec drama plánuji a pro koho jej plánuji. Odpovědi na otázku proč drama plánuji, mohou

být různé. Mohu jej plánovat jako prevenci určitého jevu, nebo již jako nápravu určitého jevu (např. drogová závislost, šikana, mentální anorexie apod.). V případě prevencí a náprav však musí učitel postupovat opravdu velmi opatrně a skutečně skupinu znát. Má-li se jednat o nápravu, měl by se vždy učitel poradit s psychologem. Dále může jít také o téma, které má žákům lépe zprostředkovat učební látku (např. období První republiky, Antické Řecko, stavbu Karlova mostu apod.), nebo témata, jež mají žáky připravit pro běžný život (např. blízký člověk je žádá o vysokou půjčku peněz apod.). Na otázku pro koho drama plánuji, si učitel odpovídá, jak moc dobře skupinu zná, do jaké věkové kategorie skupina patří, jak spolu skupina spolupracuje a jaké má skupina již zkušenosti s tímto typem práce. Obě tyto otázky se navzájem prolínají, neboť mnohá témata se odvíjejí právě i od věku konkrétní skupiny. Dále by měl mít učitel ujasněno, kolik času má k dispozici a v jakém prostoru se bude jeho scénář odehrávat. I tyto otázky jsou pro něho na začátku plánování velmi důležité.

Jak uvádí Ulrychová ve své knize *Drama a příběh*: „*Na začátku má učitel obvykle k dispozici buď jen více či méně obecně formulované téma nebo konkrétní příběh, nebo také ucelený příběh.*“ (Ulrychová, 2007, s. 35) Nejprve se věnuje možnosti tématu či problému. Říká, že „*učitel může postupovat dvěma způsoby*:

- *Vyhledat k tomuto tématu vhodný, již existující příběh a dále už pracovat s ním.*
- *Vyjít od tématu a pokusit se vytvořit příběh vlastní.*“ (Ulrychová, 2007, s. 35 – 36, kráceno)

Při tvorbě své lekce strukturovaného dramatu jsem postupovala právě druhou možností, tedy vycházela od tématu a tvořila vlastní příběh, inspirovaný životem herečky Keiry Knightley.

K vytváření vlastního příběhu by měl učitel pomoci navržený postup, jež Ulrychová ve své knize jmenuje. Postupy dělí do deseti kroků: segmentování tématu, potencionální problémové situace, učební a výchovné cíle, volba konkrétní problémové situace, sběr informací a budování víry, rámcový příběh, startovací bod, stavba dramatu – základní schéma, napětí a kontrast, další hlediska výběru dramatických aktivit. Nyní tyto postupy krátce popíši, tak jak je uvádí Ulrychová ve své knize *Drama a příběh*.

3.5.1 Segmentování tématu

„Obecně formulované téma samo o sobě ještě nepřináší žádné dramaticky nosné myšlenky. Působí staticky a neuchopitelně. Proto je třeba nejprve zjistit, co všechno v sobě zahrnuje – rozčlenit ho na méně obsáhlé a konkrétnější segmenty. K tomu mohou přispět aktivity brainstormingového typu, jako je vytváření mentálních map, v nichž jde o snahu vizuálně znázornit vzájemné vztahy jednotlivých segmentů a jejich hierarchii. Vizualizovaná struktura, která vzniká, pomáhá učiteli dále při plánování dramatu, protože usnadňuje uspořádání a seskupení myšlenek, vyjevuje souvislosti mezi nimi a naznačuje další cesty.“

Ulrychová člení segmentování tématu do dvou fází:

- První fáze – *„Tematická síť může vznikat tak, že zpočátku necháme volně proudit myšlenky a nápady vztahující se k ústřednímu tématu a zakreslujeme je na papír. Postupně se nám tak vynoří několik základních oblastí, pro něž lze vždy najít společného jmenovatele. Stejně tak je ale možné nechat se při vytváření tematické sítě inspirovat otázkami KDO – KDY – KDE – PROČ – CO – JAK, kterými se obvykle ptáme na složky dramatické situace. Tyto otázky mohou být pro nás vodítky určujícími směr segmentování a vymezujícími jeho jednotlivé oblasti. Jde-li o témata, jako je šikana, drogy apod., je to otázka „co“ a směřuje přes „kde – kdy – jak“ k otázkám „kdo“ a „proč“, u témat, která se týkají určitého lidského společenství (např. Římané), jde o otázku „kdo“ a pokračuje se k „co“ a „proč“.“*

Například, v mém strukturovaném dramatu, zabývajícím se dívkou, jež trpí dyslexií a jejím snem je stát se herečkou, jsem využívala myšlenkovou mapu a nechala své myšlenky volně proudit. Vše jsem nejprve zaznamenávala do myšlenkové mapy, která byla odrazovým můstkem pro tvorbu samotné lekce.

Jak dále uvádí Ulrychová, *„je smyslem segmentování najít takové aspekty tématu, které:*

- *nejvíce odpovídají výchovným cílům učitele;*
- *budou přitažlivé pro skupinu;*

- budou realizovatelné právě v této skupině;
- mají v sobě dostatečný dramatický potenciál.

Například v případě tématu „šikana“ volí učitel určitý segment i podle toho, zda plánované drama je zamýšleno jen jako prevence, nebo zda chce dramatem reagovat na problém, který se ve skupině vynořil.“

V závěru první fáze Ulrychová uvádí, že dle jejího názoru je drama nejúčinnější tam, kde jde o předcházení patologickým jevům, a proto by se obávala používat jej bez dostatečných znalostí psychologie jako léčbu skupiny.

- *Druhá fáze – „Tematická síť je dále rozpracovávána už jen kolem zvolených podtémat. Jednotlivé body je možno opět zapisovat v jednoduchých heslech, ale můžeme je také formulovat už jako otázky, které nám napomáhají vidět celou problematiku dynamičtěji, otevírají prostor pro uvažování a částečně i vnukají určitou představu možných dramatických aktivit, jež by nám pomohly tyto otázky zodpovídat. Protože drama je o člověku v nesnázích, zaměřujeme se teď zejména na jednotlivé postavy, na různé aspekty jejich životů v průběhu času, ptáme se na jejich osobní „jak“ i „proč“. Tematická síť může vzniknout naráz, ale je možno ji vytvářet i postupně v průběhu delšího časového období. Učitel také zjišťuje, co všechno o tématu ví a na čem může stavět, a zároveň se dozvídá, kde má ještě mezery, které je třeba doplnit, aby se problematikou mohl zabývat vskutku kompetentně.“*

V této fázi jsem i nadále pracovala s již vytvořenou myšlenkovou mapou, avšak nyní jsem se zaměřovala na podstatné poznatky o Keiře Knightly, jejím životě a její dyslexii. Zaměřovala jsem se zde na situace, jež by mohla dívka v jejím věku prožívat, na lidi, s nimiž by se mohla potkávat a jejich chování a také na její velký sen – stát se herečkou. Má tematická síť vznikala spíše během kratšího časového úseku, a to hlavně proto, že jsem typ, kterému se nejlépe tvoří naráz v konkrétní chvíli a situaci, kdy má hlavu plnou myšlenek.

3.5.2 Potenciální problémové situace

„Dalším krokem je hledání a formulování potencionálních problémových situací. Některé už nám napovídají samy otázky tvořící tematickou síť, další se mohou vynořit při hlubším přemýšlení o jednotlivých postavách nebo skupinách postav, které se nám při segmentování tématu vynořily. Ptáme se nyní, kdo, kdy a proč může stát před nějakým problémem, se kterým si musí poradit a ocitá se tak v situaci, kdy je nutné se rozhodovat a jednat. Zvažujeme, zda jde o problém, který si musí určitý člověk vyřešit sám v sobě nebo ve spolupráci s jiným člověkem/lidmi, nebo jde o problém, kdy stojí proti jinému člověku/lidem a musí jim čelit. Opět významnou roli může hrát časová rovina, neboť aktuální problémy mají často kořeny v tom, jak byly řešeny problémy v minulosti a samy zas mohou generovat svým rozuzlením problémy budoucnosti.“

V této fázi jsem pracovala hodně s myšlenkami a představami situací, do nichž by se dívka mladšího školního věku zatížená poruchou učení mohla dostat. Vzhledem k tomu, že sama jsem si některými obdobnými situacemi během studia základní školy sama prošla, nebyla těžké najít a formulovat konkrétní situace pro mé drama. Volila jsem zde opět techniku prodění myšlenek, které jsem si přehledně zapisovala a následně je zpracovávala a rozmyšlela.

3.5.3 Učební a výchovné cíle

„Když učitel prozkoumal co nejvíce možnosti, které dané téma nabízí, může nyní formulovat mnohem určitěji své učební a výchovné cíle: co chce, aby se žáci ve vztahu k tématu naučili, dozvěděli, pochopili a prověřili, jakým způsobem by se zkoumané téma mělo dotknout jich osobně i vztahů ve skupině.“

Cíly mé práce je, aby žáci porozuměli pojmu dyslexie a uvědomili si, jak se dyslektický školák asi cítí, a pochopili, že i dítě s poruchou učení se může stát velmi úspěšným člověkem.

3.5.4 Volba konkrétní problémové situace

„Na základě pojmenování svých cílů učitel volí konkrétní problémovou situaci, do níž se některý z cílů výrazným způsobem promítá a při jejíž realizaci ho lze nejlépe naplnit. Učitel situaci vybírá ovšem i s ohledem na určitou skupinu, tj. zodpovídá si otázky, zda problém, který se zde řeší, okolnosti, za nichž se to děje, a postavy, které se

toho účastní, mohou být pro ně zajímavé a důležité a budou je dostatečně provokovat k jednání i myšlení. Zároveň učitel zvažuje i jaké dramatické techniky zde mohou být využity. Vybraná konkrétní problémová situace se stává jádrem plánovaného dramatu, příp. jádrem některé jeho části. Je-li totiž na realizaci dramatu dostatek času a udrželi se zájem skupiny, mohou se hráči postupně zabývat i více problémovými situacemi. Učitel ovšem nemusí své uvažování o budoucím dramatu začínat od obecně formulovaného tématu, ale také např. od mnohem konkrétnějšího problému, která už obsahuje vedle problému i postavy, jež ho musí řešit a okolnosti, za nichž se děje. Stimulem mu tu často bývá nějaký zážitek, článek v novinách, který ho oslovil, určitá scéna z knihy, filmu apod. – zkrátka všechno, co v sobě obsahuje nějaký zajímavý problém, který vzbudil jeho pozornost nejen svou atraktivitou, neobvyklostí, či vyhroceností, ale i tím, že v něm nachází důležité téma pro svou skupinu, které mu může pomoci naplnit jeho výchovné a výukové cíle.“

Jak jsem již uvedla výše, cílem mého dramatu má být porozumění dyslexii ze strany žáků, uvědomění si pocitů dyslektického školáka a pochopení, že i dítě s poruchou učení se může stát velmi úspěšným člověkem. Na základě těchto cílů jsem se tedy zamýšlela na konkrétní problémovou situaci. Vzhledem k tomu, že jsem si pro své drama vybrala životní příběh herečky Keiry Knightley, nehledala jsem problémovou situaci příliš dlouhou dobu. Rozhodování, zda Keira bude bojovat za svůj sen, pro mě bylo jasnou volbou konkrétní problémové situace.

3.5.5 Sběr informací a budování víry

Když je problémová situace vybrána, zvažuje učitel, co je třeba udělat, aby se situace mohla plně realizovat, tedy:

- *co všechno potřebují hráči vědět*
- *jsou-li dostatečně ponořeni do světa příběhu a svých rolí v něm, aby dokázali situaci přijmout a adekvátně v ní jednat.*

Jinými slovy: učitel uvažuje o tom, jak hráčům ještě před setkáním s problémovou situací umožnit sbírat potřebné informace a budovat víru v dramatickou fikci, což jsou dvě věci, které v dramatické praxi do značné míry splývají a prolínají se. V tomto přemýšlení může učiteli pomoci i návrat k vytvořené tematické síti a otázkám,

které si ve fázi hledání a přípravy materiálu k danému tématu kladl. Realizaci problémové situace by měly předcházet aktivity, v nichž se hráči seznámí s hlavní postavou, vybudují do určité míry její charakter a dosavadní sociální vazby a dostanou příležitost nahlédnout do jejího citového života. Dále by měly být aktivity mapující problémovou situaci. Učitel nyní zvažuje, jakých dramatických technik může použít. “

Ve svém strukturovaném dramatu jsem žákům nejprve umožnila, aby Keiru dostatečně poznali, prožili její běžné dny, viděli chování jejích spolužáků, zjistili, že je dyslektička, seznámili se s jejím velkým snem a vcítili se do jejích pocitů. Teprve poté přišla na řadu konkrétní problémová situace.

3.5.6 Rámcový příběh

V této fázi se začínají rýsovat obrysy budoucího příběhu. Přichází okamžik, kdy je třeba je upřesnit a rozhodnout se, jaká bude postava hlavního hrdiny, do jakých okolností bude zasazena, s kým se bude dostávat do styku a co se s ní bude dít. Důležité je ujasnit si východiska, základní směr pohybu děje a také, které informace o příběhu bude hráčům podávat učitel a které ponechá na skupině, aby si je dotvořila sama. V učitelově rozhodování hraje mj. důležitou roli čas, který bude pro drama k dispozici. Dá se zhruba říci, že čím méně je času, tím více informací musí říci učitel, čím více je času, tím větší může být podíl skupiny na jejich získávání. Další důležitou veličinou je učební cíl. Je-li jím spíše všeobecný rozvoj dětí, jejich dramatických schopností a dovedností, fantazie a tvořivosti, pak učitel může naprostou většinu dramatu ponechat v rukou hráčů. “

Vzhledem k mým cílům, které jsem zmiňovala výše, jsem ve svém dramatu neponechávala osud hlavní postavy příliš na žácích a na základě tohoto rozhodnutí bylo drama také vystavěno. Hlavního hrdinu jsem díky tématu a reálným kořenům příběhu měla již stanoveného. V této chvíli jsem se spíš již zamýšlela nad tokem a formováním příběhu.

3.5.7 Startovací bod

Po té, co si učitel zformuloval rámcový příběh, volí svůj startovní bod, tj. určuje, čím celé drama začne, co použije k motivaci účastníků, aby byli vtaženi do hry. Je na učiteli, aby odhadl, jak ke konkrétní skupině přistupovat a jaký typ startovacího bodu tedy zvolit. Startovacím bodem může být:

- *obrázek/fotografie*
- *písemný materiál, který je hráčům přečten*
- *učitel v roli, jeho monolog nebo dialog se skupinou*
- *předmět*
- *živý obraz*
- *hudba/písnička*
- *vyprávění příběhu nebo části příběhu*
- *hra s pravidly*
- *kombinace některých výše uvedených možností. “*

Startovacím bodem v mém strukturovaném dramatu je právě kombinace. Mým startovacím bodem je hra s pravidly, při které má kolektiv podpořit druhého; písemného dokumentu, skrz něj se žáci vžívají do pocitů dyslektika a učitele v roli, kdy učitel přichází jako hlavní postava mezi žáky a mluví o svých problémech. Učitel v roli je zde formou monologu.

„Aby startovací bod vzbudil zájem skupiny, měl by obsahovat alespoň jeden z následujících prvků: přitažlivé téma, tajemství, výzvu, oblíbenou činnost. Startovacím bodem buď otevíráme téma – zatím však mimo konkrétní příběh, nebo jím vstupujeme přímo do příběhu, a to v kterékoli jeho části. “

3.5.8 Stavba dramatu – základní schéma

„Když se učitel rozhodl pro určitou aktivitu jako startovací bod, navrací se k fázi „budování víry a sběru informací“ a tam z nashromážděného materiálu vybírá již zcela konkrétní úlohy – situace a dramatické techniky, které by měly do jisté míry

„definitivní“ podobu scénáře plánovaného dramatu. Základní schéma výstavby dramatu:

- 1) startovací bod,*
- 2) budování víry a sběr informací,*
- 3) nastolení problémové situace,*
- 4) zkoumání problémové situace,*
- 5) řešení problémové situace,*
- 6) důsledky – nová problémová situace,*
- 7) závěrečná reflexe.“*

„Pořadí jednotlivých fází se ovšem může případ od případu poněkud proměňovat, některé etapy mohou i splynout, různé mohou být i jejich proporce. Například startovací bod může být totožný s nastolením problémové situace. Výše uvedený model není tedy nepřekročitelnou a závaznou normou, jen upozorňuje na důležité fáze dramatické práce, které by neměly být opomenuty, a nabízí jednu z možností jejich řazení.“

3.5.9 Napětí a kontrast

„Aby drama udrželo zájem hráčů po celou dobu svého trvání, musí učitel při jeho výstavbě pracovat vědomě s vytvářením a udržováním napětí. Napětí plyne z toho, že není dopředu vše jasné a předvídatelné, že je vzbuzováno určité očekávání spojené zároveň s nejistotou, jak se to odehraje, příp. odehrálo. Důležitou podmínkou pro to, aby napětí mohlo vzniknout, je osobní angažovanost účastníků. Jde o obousměrný proces: díky zaujetí vzniká v hráčích napětí a napětí udržuje či posiluje zaujetí. Napětí může být orientováno do budoucnosti nebo do minulosti. Jedním ze způsobů, jak utvářet napětí, je neodpovídat na otázky, které drama klade, příliš rychle. Další možností jak posilovat napětí je stupňování problémů, v nichž se postava ocitá, nebo gradace konfliktu až na nejzazší mez snesitelnosti. Jedním z prvků, který se během zvyšování tlaku uplatňuje – ale může stát v dramatické struktuře i samostatně – je přímá výzva, již musí hráči čelit. Napětí také prospívá, když před postavou a /nebo hráči stojí obtížný úkol, jehož splnění či vyřešení vyžaduje po hráčích určitou námahu a investici.“

„Práce s kontrasty pomáhá v dramatu předcházet pocitu stereotypnosti, dodává celku dynamiku a zároveň podporuje i napětí. Kontrasty se týkají jak obsahu a emocionálního zabarvení, tak i forem dramatických aktivit a způsobu jejich organizace. Stojí zde proti sobě např.: vážnost – veselost, konfliktnost – nekonfliktnost, pohyblivost – nepohyblivost, pohyb – slova a zvuky, slova a zvuky – ticho, jednotlivec – všichni, řízenost – neřízenost, připravenost – nepřipravenost. Učitel při psaní scénáře využívá záměrně tuto kontrastnost – snaží se, aby po momentech vážných či dokonce tragických následovaly i momenty odlehčené, humorné, po situacích konfliktních a disharmonických situace s pokojnou a vyrovnanou atmosférou, po sekvencích využívajících hlavně pohyb, sekvence, kde důležitou roli hraje slovo, ať už mluvené nebo psané, po rušných pohybových činnostech činnosti zklidněné. Střídání kontrastů ovšem nemůže být jen mechanické, je třeba respektovat i požadavky rozvíjejícího se příběhu a zkoumaného tématu, stejně jako potřeby hráčů, což znamená, nedělat kontrasty pro kontrasty, ale tam, kde je to účelné a slouží to věci samé.“

3.5.10 Další hlediska výběru dramatických aktivit

Další hlediska dělí Ulrychová do 4 skupin: významová diferenciaci, čas, skupina, učitel.

- Významová diferenciaci – Z. Hořínek ve své práci Drama, divadlo, divák diferenciuje situace dramatu „podle toho: 1) jaký mají vztah k hlavnímu tématu 2) v jaké míře motivují pohyb dramatického děje“. Člení je na situace hlavní, vedlejší a epizodické. Obdobnou klasifikaci můžeme vztáhnout i na jednotlivé zvažované kroky v rámci příběhového dramatu. Vědomí stupně důležitosti všech předběžně navrhovaných kroků pomáhá učiteli značnou měrou při závěrečné selekci.“
- Čas – „Ideální je, má-li učitel k dispozici blok tří až čtyř vyučovacích hodin. To je čas, během něhož je možno realizovat i složitější dramatickou strukturu, která dává šanci zmapovat téma v jisté jeho úplnosti. Reálnější se jeví možnost dvouhodinovek s frekvencí jednou týdně nebo jednou za čtrnáct dní. I ve dvouhodinovém bloku lze uskutečnit do jisté míry celistvé drama, ovšem tady už přichází ke slovu výběr a omezení dramatických aktivit hlavně na ty nezbytné

nutné. Nechce-li ovšem učitel redukovat bohatší strukturu, může drama rozložit do dvou či tří částí, kterými se bude skupina zabývat postupně v následujících lekcích. Je-li třeba drama přerušit, měl by učitel najít okamžik, kdy mohou hráči získat pocit jisté úplnosti toho, čím se zabývali – při současném vědomí, že i když byla určitá otázka zodpovězena, jiné otázky na svou odpověď stále čekají. “

- Skupina – *„Při výběru konkrétních aktivit by si měl učitel pokládat také otázky týkající se schopností skupiny, pro niž je drama určeno, jako např.:*
 - *Jsou členové této skupiny ochotni a schopni přijímat role a rozehrávat dramatické improvizace?*
 - *Jaký by tedy měl být podíl dramatických a nedramatických činností?*
 - *S jakou dramatickou technikou se dosud nesetkali, a bylo by dobře ji využít?*
 - *Jak přijímají učitele v roli? “*
- Učitel – *„Stejně tak, jak se ptal učitel na skupinu, se musí ptát sám sebe, a to zejména na tyto věci:*
 - *Nemám problém s hraním rolí?*
 - *V jakých typech rolí se cítím bezpečně?*
 - *Potřebuji mít v rukách silnou kontrolu, nebo dokážu předat část pravomocí hráčům?*
 - *Dokážu pružně reagovat na neočekávaný vývoj hry?*
 - *Jak velký hluk a pohyb ve střídě snesu? “ (Ulrychová, 2007, s. 36 – 60, kráceno)*

3.5.11 Porovnání s Obecným modelem plánování

Ve výše uvedených řádcích jsem popsala, jaký postup nabízí učitelům při tvorbě dramatu I. Ulrychová.

Ráda bych teď ještě uvedla obecný model plánování, jímž se řídí autoři J. Clark, W. Dobson, T. Goodeh, J. Neelands knihy *Lekce pro život*. Autoři zde publikují tvrzení, že „*jakákoliv lekce dramatické výchovy musí obsahovat těchto pět elementů: lákadlo, výstavbu důvěry, dramatický spád, prohloubení porozumění, reflexi.*“ (Clark, Dobson, Goodeh, Neelands, 2008, s. 122)

Na rozdíl od Ulrychové, má jejich model jen pět částí, avšak již na první pohled je zřejmé, že se jen v jejich pěti bodech schová všech deset, jež uvedla Ulrychová. Někdy se jen mění pojmenování, jindy se v jednom bodě autorů publikace *Lekce pro život* sejde více kroků autorky Ulrychové. Například lákadlo a startovací bod je v podstatě totéž.

4 Dyslexie

4.1 Vymezení pojmu dyslexie

Ve své diplomové práci se zabývám pojmem dyslexie. V této kapitole se budu dyslexii věnovat obecněji.

D. Jucovičová a H. Žáčková ve své knize Reeducace specifických poruch učení u dětí uvádí dyslexii jako specifickou poruchu čtení. *„Za jednu z jejích hlavních příčin je v současnosti podle Mezinárodní dyslektické společnosti považován fonologický deficit (obtíže s dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností aj.). Musíme si však uvědomit, že definice dyslexie vycházející z obtíží s dekódováním jednotlivých slov na základě nedostatečné schopnosti fonologického zpracování vznikla v anglicky mluvících zemích. Je pochopitelné, že v anglickém jazyce je proces dekódování slov daleko náročnější než v českém jazyce. Proto fonologický deficit jako hlavní příčina dyslexie nebývá v české odborné veřejnosti přijímán zcela bez výhrad.“* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 12) Já tuto definici zde však uvádím, neboť hlavní hrdina v mém strukturovaném dramatu, které je součástí této diplomové práce, je mladá žačka Britka, tedy anglicky mluvící dívka.

Z. Matějček a M. Vágnerová v knize Sociální aspekty dyslexie vymezují dyslexii takto: *„Dyslexie je porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému.“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 7)

Téma dyslexie, je pro mě velice blízké, neboť já sama jsem dyslektik. Z tohoto důvodu jsem se během svého studia o problematiku dyslexie a celkově i poruch učení hodně zajímala a píše i tuto práci. Uvedu zde ještě jednu definici dyslexie, která se mi zdá velmi sympatická, neboť je z knihy, která je určena právě dětem s poruchami učení. Je uvedena v knize Jak přežít s poruchami učení, s podtitulem Rádce pro děti, od autorů G. Fishera a R. Cummingse: *„Některým dětem dělá potíže čtení. Naučit se číst je pro ně mnohem obtížnější než pro ostatní. Někdy se jim nedaří naučit se abecedu nebo*

z písmen skládat slabiky. Někdy neslyší, která slova se rýmují, třeba „běž“ a „věž“. Jindy jim připadá, že se písmena a slova na stránce pohybují. Děti s poruchou čtení občas při čtení přeskakují řádky nebo čtou stejný řádek několikrát. Dělá jim problémy porozumět tomu, co čtou.“ (Fischer, Cummings, 2012, s. 26 – 27)

U poslední definice je na první pohled znát, že skutečně není z klasické odborné knihy. Autoři si zde dali záležet, aby děti pochopily, co daná porucha znamená, a v průběhu celé knihy zdůrazňují, že mít poruchu učení není nic, za co by se dítě muselo stydět. Vzhledem k tomu, že i toto je jedním z mých cílů diplomové práce, pracuji i s touto, spíše dětem určenou, literaturou.

4.2 Projevy dyslexie

Dyslexie, stejně jako jiné specifické poruchy učení, může mít mnohou projevů. Uvádí to i Olga Zelinková ve své knize Poruchy učení: *„V běžném životě a v průběhu výuky si je rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj.“* (Zelinková, 2003, s. 41, kráceno)

L. Krejčová, Z. Bodnárová, a kol., autoři knihy Specifické poruchy učení pak poznamenávají: *„Určit, zda má dítě některou z poruch učení, není vůbec jednoduché. Leckdy se navíc z počátku nijak neprojevuje a dítě několik let školu zvládá bez viditelných problémů. Najde si totiž nějaké své kompenzační mechanismy, které mu fungují. Jindy čelí některým problémům, ale ty nikdo neřeší. Situace je tedy nejednoznačná, ale můžeme si alespoň všimnout příznaků, které nám mohou napovědět, že se něco děje. Není nutné se lekat kvůli tomu, že dítěti hned něco ve škole nejde. Přesto je vhodné všimnout si varovných signálů.“* (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 46 – 47, kráceno)

Jak je z obou citací zřejmé, autoři těchto dvou publikací se ve svých názorech na projevy specifických poruch shodují. V obou publikacích se autoři také vyjadřují přímo k projevům dyslexie.

Nejprve uvedu chyby, které je možné u žáka pozorovat při výuce čtení tak, jak je uvádí autorky L. Krejčová a Z. Bodnárová, v knize Specifické poruchy učení:

- Zaměňuje písmena, ať už z důvodu špatné výslovnosti, nebo kvůli deficitu v oblasti zrakového vnímání.
- Nevnímá detaily rozlišující jednotlivá písmena (m – n) nebo natočení písmene (p – b – d – q).
- Žák, který ještě v první třídě nemluví správně, bude v nevýhodě, protože špatná výslovnost ovlivňuje čtení i psaní.
- Nerozlišuje délky ve slově (např. mladí – mládí).
- Vkládá do slov další samohlásky (vlk – vlak).
- Přehazuje písmena ve slově (hrad – drah).
- Vynechává při čtení některé hlásky (plotny – ploty).
- Komolí slova.
- Přehazuje slabiky.
- Při čtení domýšlí koncovky slova (les – lesa – lesů).
- Čte velmi pomalu, nebo čte naopak překotně rychle.
- Špatně se orientuje v textu.
- Nepamatuje si, co četl. (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 47 – 48, kráceno)

Autorka O. Zelinková ve své knize Poruchy učení uvádí, že dyslexie se může projevat následujícími způsoby: *rychlostí, chybovostí, technikou čtení, porozuměním*. (Zelinková, 2003, s. 41 – 42 kráceno) Autorka se ke každému projevu krátce vyjadřuje následovně:

- **Rychlost** – dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova.
- **Chybovost** – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b – d – p), zvukově podobných (t – d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy, protože např. b – d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

- **Technika čtení** – při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Učí-li se dítě metodou genetickou, spočívá problém v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.
- **Porozumění** – je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slově a odhalení obsahu slova. (Zelinková, 2003, s. 41 – 42, kráceno)

4.3 Diagnostika a reedukace dyslexie

Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Označujeme tímto pojmem soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 19)

Speciální pedagogové, kteří se zabývají diagnostikou poruch učení, používají standardizované testy čtení. Z nich získávají přesné a s běžnou populací srovnatelné informace o rychlosti čtení – tzv. kvantitativní hodnocení (počet přečtených slov v průměru za 1 minutu, počet správně a chybně čtených slov). Nezbytnou součástí je i kvalitativní hodnocení. Sledujeme: způsob čtení, chybovost, porozumění čtenému, tempo čtení. (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 24 – 27)

4.3.1 Způsob čtení

- Dítě hláskuje, nespojuje hlásky do slabik, má obtíže i s rozpoznáváním některých hlásek a písmen – nejsou ještě v paměti dítěte dokonale zafixována.
- Dítě slabikuje – slabikování je plynulé nebo neplynulé, pomalé, těžkopádné, dítě ulpívá na slabikách.
- Dítě se zaráží před čtením obtížnějších typů slov nebo po přečtení části slova, ve čtení jsou patrné pauzy, čtení je neplynulé, trhané.
- U dítěte se vyskytuje nesprávná technika čtení, tzv. dvojí čtení – všímáme si, zda čte takto pouze části slov nebo celá slova, sledujeme, o jaké typy slov jde z hlediska hláskové skladby.

- Sledujeme i pohyby očí při čtení – zda jsou plynulé, neplynulé, chaotické.
- Všímáme si správné větné melodie, intonace...
- Sledujeme schopnost orientace v textu.
- Sledujeme i způsob hospodaření s dechem v průběhu čtení.
- Zaměřujeme se i na průvodní jevy při čtení.
- Někdy čte dítě zpočátku dobře, ale s postupným ubýváním energie se způsob jeho čtení změní...
- Správný způsob není zcela zautomatizován – v situaci, která je pro dítě psychicky náročná, se znovu objevují dřívější obtíže – při pozitivní odezvě je dítě schopno návratu k nově vytvořeným čtecím dovednostem. (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 24 – 25, kráceno)

4.3.2 Chybovost

- Sledujeme frekvenci chyb v závislosti na čase.
- Důležitým údajem je i celkový počet chyb v přečteném.
- Sledujeme lokalizaci chyb:
 - v začátcích slov
 - uprostřed
 - na koncích
 - nahodile
- Odlišujeme chybovost v různých typech slov:
 - v otevřených slabikách;
 - v uzavřených slabikách;
 - ve slovech tvořených otevřenými nebo uzavřenými slabikami;
 - ve slovech s kombinacemi otevřených či uzavřených slabik;
 - ve slovech se souhláskovými shluky na začátku, uprostřed a na konci slova;
 - ve slovech tvořených pouze souhláskami;

- víceslabičných, dlouhých, neobvyklých, přejatých slovech apod.
- Sledujeme druhy chyb:
 - vynechávky hlásek, slabik, slov
 - vkládání, přidávání hlásek, slabik, slov
 - statické inverze – přesmykování písmen tvarově podobných nebo zvukově podobných hlásek
 - kinetické inverze – přesmykování písmen, slabik
 - vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének
 - odhadování, domýšlení konců slov
 - domýšlení, nebo komolení celých slov
- Rozlišujeme, zda si dítě chyby:
 - většinou samo opraví;
 - opraví si je až po upozornění;
 - neopraví. (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 25 – 26, kráceno)

4.3.3 Porozumění čtenému

Někdy, ačkoli čte dítě velmi těžkopádně a nesprávnou technikou, je schopno zároveň registrovat obsah čteného. Častěji je tomu ale naopak, děti mívají většinou problémy s vnímáním obsahu, a to z různých důvodů. Obdobné obtíže ale mohou mít i čtenáři s rychlým tempem čtení. Při reedukaci dyslexie je tedy nutné zaměřovat se na čtení s porozuměním prakticky od začátku, aby se dítě neučilo pouze „mechanickému“ čtení. (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 26 – 27, kráceno)

4.3.4 Tempo čtení

Při reedukaci se na tempo zaměřujeme až jako na poslední, vždy upřednostňujeme kvalitu před kvantitou. Určitá rychlost čtení je však nezbytným předpokladem pro to, aby čtení nebylo pouze cílem, ale postupně se stalo i prostředkem k získání informací, potěšení apod. Dítě této úrovně dosáhne, zvládne-li přečíst s porozuměním zhruba kolem šedesáti slov za minutu. (D. Jucovičová, H. Žáčková, 2011, s. 27 – 28, kráceno)

„Po dokončení diagnostiky čtení utřídíme získané informace a vytvoříme si představu o tom, na jaké úrovni jsou čtenářské dovednosti a návyky dítěte.“ (D. Jucovičová, H. Žáčková, 2011, s. 28, kráceno)

Poté, kdy je dokončena diagnostika a speciální pedagog zpracuje všechny získané informace, může teprve přijít na řadu reedukace. Při reedukaci dyslexie se využívá řady pomůcek, metod a techniky. Já osobně za nejčastější pomůcku považuji tzv. „čtecí okénko“. Jedná se o kartičku, která má uprostřed výřez, kam se vejde pouze aktuální část čteného řádku. Těchto pomůcek je však mnohem více a já se opět obracím k D. Jucovičové a H. Žáčkové, nyní k jejich publikaci Reedukace specifických poruch učení u dětí.

Jak autorky uvádějí: *„podle zjištěné závažnosti dyslexie se postupně zaměřujeme na osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov a nakonec čtení textu.“* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 82)

4.3.5 Osvojování písmen (vyvozování a fixace)

Už v této fázi výuky čtení mívají děti s dyslexií výraznější obtíže. Na zapamatování písmen potřebují více času, nestačí rychlosti osvojování jednotlivých písmen – mnohdy je to i na úkor kvality.

Podstatou reedukace je tzv. multisenzorický přístup, jenž spočívá v co nejnázornějším postupu. Cílem není zahltit dítě nejrůznějšími podněty, ale vést ho k aktivní formě osvojování prostřednictvím smyslů tak, aby vynaložená činnost byla co nejefektivnější. Někdy se nám podaří vypořádat, že dítě je schopno rychleji si zapamatovat prostřednictvím zraku a hmatu, jindy je přínosnější jiná kombinace.

Existuje řada konkrétních možností a pomůcek:

- Obrázkové abecedy, dětské karty s písmeny, kostky s vyznačenými písmeny, kreslení tvarů písmen a jejich obtahování, modelování písmen, dokreslování neúplných písmen, vytváření „obrázků“ z písmen, ukrytá písmenka, reliéfní písmena, skládání písmen z dílků, textilní písmena, kostky nebo navlékací korálky a mozaiky s písmeny, míče s písmeny, písmenková razítka a skládací písmenkové abecedy, aktivní razítka, tabulky písmen, psaní písmen kamarádovi na záda, vytváření písmen vhodným uspořádáním těl dětí, tabulky k zápisu písmen, říkanky, básničky, krátké popěvky vztahující se k jednotlivým písmenům, rytmizace, pohyb

4.3.6 Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

- Rozlišování b – d
 - Opět užíváme spojení obrázku a písmene. Osvědčilo se i přirovnání b – bříško, d – zadeček
 - Používáme model písmene p – jeho obracením a převrácením vznikají písmena p – b – d. Můžeme využít i nákres tohoto písmene na kartě z barevné fólie. Tento model pak přiřazujeme k předmětům začínajících písmeny p – b – d. Později volíme také slova, u nichž se tato písmena vyskytují na konci nebo uprostřed. Zpočátku se zaměřujeme na jedno písmeno, teprve později v různých kombinacích.
 - Dále můžeme využít:
 - Skládání nebo dokreslování písmen;
 - omalovánky a karty s písmeny;
 - barevné vyškrtávání nebo kroužkování písmen v textu;
 - předepsaná dvojice písmen, která si dítě plete, dítě písmena porovnává;
 - speciální pracovní listy pro děti s dyslexií a čtenářské tabulky.
- Rozlišování m – n
 - Cvičení jsou podobná jako u předchozí dvojice písmen

4.3.7 Spojování hlásek a písmen do slabik

- V této fázi výuky čtení mají obtíže především děti, u kterých není na dostatečné úrovni schopnost analyticko-syntetické činnosti. Vážně mimo jiné právě spojování písmen do slabik. Dovednost číst po slabikách je u těžších poruch nebo v počátcích reedukace často prvním významným krokem při osvojování čtení.
- Při obtížích můžeme využít těchto možností:
 - Manipulace s kostkami s písmeny, modely písmen, spojení slabiky s předmětem nebo obrázkem, propojení s pohybem, dyslektické okénko

4.3.8 Spojování slabik do slov, čtení slov

- Opět je vhodné využít co nejvíce názorných pomůcek:
 - Speciální domina nebo pexesa se slabikami, karty i kostky se slabikami, hry, křížovky, pro starší děti Scrabble, Lincovy tabulky, čtenářské tabulky, speciální záložky, prosté ukazování, vyznačování obloučků, podtrhávání právě čteného úseku, dyslektické okénko
 - Doporučuje se nácvik čtení s okénkem začínat pomocí čtenářských tabulek nebo obdobně zaměřených publikací. Nejprve se zaměříme na izolovaná slova se stejným počtem slabik. Dítě vždy ví, kolikrát a jak bude muset okénkem posunout, než přečte celé slovo. Teprve po dokonalém zvládnutí techniky čtení s okénkem u izolovaných slov přecházíme ke čtení textu. Dyslektické okénko lze využívat i k postřehování jednotlivých písmen, slabik a celých slov. Při čtení celých slov postupujeme od nejjednodušších typů k náročnějším. Vždy však začínáme na té úrovni, kterou dítě bezpečně zvládá. Většinou zachováváme následující postup:
 - Otevřené slabiky (la, na, sa...)
 - Uzavřené slabiky (nos, rak, pes...)
 - Dvojslabičná slova složená z otevřených slabik (máma, píše, seno...)
 - Trojslabičná slova složená z otevřených slabik (koleno, lavice...)
 - Slova s kombinací otevřené a uzavřené slabiky (potok, jazyk...)

- Slova se shluky souhlásek na začátku, na konci, uprostřed (straka, vystrč, poprskal...)
- Slova tvořená shluky souhlásek (mrkl...)
- Slova neobvyklá, mnohoslabičná (nejnebezpečnější, lokomotiva...)

4.3.9 Čtení textu

Zpočátku volíme krátké texty s krátkými, jednoduchými větami, obtížnější slova obsažená v textu procvičíme předem. Upřednostňujeme větší písmena a běžné, jednoduché, ale výraznější typy písma. Text by měl být dostatečně členitý s krátkými odstavci. Ilustrace by měly být jednoduché, názorné, konkrétní a nemělo by jich být zbytečně velké množství. Při nácviku čtení textu uplatňujeme zásadu „krátce a častěji“. Stačí 3-5 minut čtení v jednom celku, které během dne několikrát zopakujeme. Některé děti jsou při čtení textu natolik nejisté nebo jejich výkon ovlivňuje úzkost, že je třeba tyto projevy zmírnit. Můžeme využít speciální metody nácviku čtení, které přispívají mimo jiné usnadnění čtení, získání větší jistoty, čímž sníží i úzkost dětí.

Čtení v duelu, střídavé čtení, čtení s předčítáním, vyhledávání obtížných slov.

4.3.10 Porozumění čtenému

Při posuzování schopnosti porozumění a reprodukce přečteného je třeba zaměřit se na dva faktory:

- Nakolik je dítě schopno registrovat při čtení zároveň i obsah.
- Zda není schopnost reprodukce čteného ovlivněna i jinými činiteli.

Pro posuzování porozumění čtenému nejčastěji volíme ústní formu – necháme dítě vypravovat, o čem četlo. U některých dětí je nutné využít i jiné formy. K ověřování využíváme vhodné texty, u kterých víme, že jsou pro dítě neznámé. Porozumění čtenému by však nemělo skončit pouze na úrovni porozumění čtenému ve smyslu pouhého registrování, zapamatování a prosté reprodukce obsahu. Cílem by mělo být naučit děti aktivnímu vnímání přečteného.

4.3.11 Tempo čtení

Čtení se stává plynulejším především důsledným podporováním správné techniky čtení, rozvíjení oslabených percepčně-kognitivních funkcí, postupným zvládnutím stále náročnějších typů slov. Je důležité nevyvíjet předčasný tlak na urychlení tempa čtení, prospěje naopak klidný přístup a nezdůrazňování tempa.

- Možnosti ovlivnění tempa čtení

Čtecí (dyslektické) okénko, kombinace prostého ukazování s „tajným okénkem“, vhodná motivace, rozčlenění slov na zřetelně i obsahově zvládnutelnější úseky, procvičení izolovaných náročnějších typů slov předem, rozčlenění textu na kratší úseky, vhodná volba textu.

Tempo čtení dyslektického dítěte neporovnáváme s ostatními (ani mezi dětmi s dyslexií). Je možné porovnávat jednotlivé výsledky konkrétního dítěte a sledovat jeho pokrok. Významnou roli hraje náš přístup k dítěti. Když dítě udělá chybu, je třeba si dát pozor na nevhodné formulace typu „zase špatně“. Při velmi pomalém tempu čtení je nutné se zaměřit i na posilování funkcí levé mozkové hemisféry. U překotného tempa čtení zdůrazníme preferenci kvality před kvantitou. Posilujeme také funkce pravé mozkové hemisféry. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 82 – 98, kráceno)

4.4 Specifické poruchy učení

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto poruchou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9) Takto charakterizují poruchy učení Drahomíra Jucovičová a Hana Žáčková v knize Reedukace specifických poruch učení u dětí. Ráda bych na jejich definici navázala krátkou citací G. Fishera a R. Cummingse z knihy Jak přežít s poruchami učení: *„Ačkoli se dyslexie označuje jako „porucha“, my se domníváme, že výstižnější popis by byl „odlišný“ způsob učení. Děti s SPU jsou*

schopné se učit, někdy k tomu však potřebují trochu jiný způsob, než je běžné. Každý člověk se učí trochu jinak.“ (Fischer, Cummings, 2012, s. 14, kráceno)

S definicí autorů G. Fishera a R. Cummingse se plně ztotožňuji, neboť díky takovýmto přístupům žáci nedostávají „nálepku“ žáka, který má specifickou poruchu učení, ale naopak poukazují na to, že i tito žáci jsou chytrí. Žáci se specifickými poruchami učení mají průměrné IQ a jen potřebují například jiný přístup, postup ve výuce, či více času na svou práci. Jak již bylo řečeno, intelektové schopnosti žáka se specifickými poruchami učení jsou průměrné a někdy dokonce až nadprůměrné, z čehož jasně vyplývá, že jejich učební obtíže s intelektem nesouvisí. Je časté, že se u žáka objeví více poruch učení, není to však pravidlem.

Jak uvádějí D. Jucovičová a H. Žáčková v knize Reeducace specifických poruch učení u dětí, specifické poruchy učení jsou vrozené nebo získané. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9, kráceno)

M. Martin a C. Waltmanová – Greenwoodová v knize Jak řešit problémy dětí se školou se k tomuto tématu vyjadřují takto: *„Poruchy učení mohou mít negativní vliv na čtení, psaní, sloh, matematiku, společenské vědy a na cizí jazyky. Bývají často odrazem obtíží spojených s osvojováním a zpracováním informací. Obvykle se jedná o obtíže v těchto oblastech:*

- *paměť,*
- *schopnost třídit a pořádat získané poznatky,*
- *schopnost udržovat pozornost a soustředit se na určitý úkol,*
- *schopnost získávat a pořádat informace za účelem jejich zapamatování,*
- *schopnost znovu si vybavovat již osvojené informace,*
- *schopnost chápat jevy a události v jejich správném pořadí, například porozumět logickému postupu děje v povídce.*

Porucha učení často znamená, že dítě obtížně chápe to, co vidí nebo slyší, a že tedy nebývá schopno bez obtíží rozumět psanému nebo mluvenému výkladu.“ (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, 1997, s. 183)

Na závěr uvádím všech sedm specifických poruch, které se běžně vyskytují. Mezi nejčastější specifické poruchy učení patří *dyslexie*, tedy porucha čtení, kterou popisuje mimo jiné i tato práce, dysgrafie - porucha psaní a dyskalkulie - porucha počítání. Méně časté jsou poté dysortografie, neboli porucha pravopisu, žák má velké potíže s osvojením pravopisných jevů, *dyspraxie*, porucha obratnosti jedince, dyspínxie, jedinec má kresbu na velice nízké úrovni a dysmúzie, porucha jež souvisí s hudebními schopnostmi. Objevuje se všech sedm výše popsanych poruch učení, avšak první tři jsou dnes poměrně časté a s velikou pravděpodobností v každé třídě nalezneme alespoň jednoho žáka s některou z výše uvedených poruch učení.

4.5 Dyslektik a rodina, škola, spolužáci

Dyslektické děti to v životě nemají snadné. Jejich spolužáci a vlastně ani rodiče si neumí představit, co se v nich samých odehrává. Děti trpící dyslexií se musí do školy připravovat skutečně každý den a na některé činnosti jim již nezbyvá tolik času jako jejich kamarádům. Pro děti, které mají specifickou poruchu učení, je často velice těžké si najít a udržet přátele, a proto je pro ně podpora v rodině velmi důležitá.

Jak uvádí autorky L. Krejčová a Z. Bodnárová: „*Každý z nás je originál a žije svůj jedinečný život. Děti se specifickou poruchou učení sice většinou mívají poněkud krušnější školní léta, ale stále častěji převládá názor, že SPU může být i dar, neboť významně pomáhá v poznání sebe sama a naučí člověka velmi dobře využívat svých schopností.*“ (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 63, kráceno) Autorky zde uvádějí několik slavných osobností jako důkaz, že dyslexie může být darem a to: Agathu Christie, Lewise Carrolla a bývalého amerického prezidenta George Bushe jr. Já bych k nim ráda přidala švédského krále Carla Gustafa, jako příklad známého a váženého člověka, jež trpí dyslexií a Keiru Knightley, neboť právě její osobnosti jsem využila pro svou praktickou část. Toto bylo jen pár zmíněných jmen, avšak slavných osobností, jež mají specifickou poruchu učení, je mnohem více, ať už se jedná o herce, režiséry, malíře či hudebníky.

4.5.1 Dyslektik a rodina

Jak uvádí Z. Matějček a M. Vágnerová v knize Sociální aspekty dyslexie: *„Většina českých rodičů si myslí, že je o dyslexii dostatečně informována, jsou přesvědčeni, že by dokázali vysvětlit, co to je a mají konkrétní zkušenost, vesměs znají někoho, kdo touto poruchou trpí. Vědí, že dyslektici mohou mít problémy se čtením, ale i v psaném projevu, skoro všichni si uvědomují, že nejde o důsledek snížené inteligence. Relativně dobré jsou znalosti rodičů o možnostech diagnostiky a nápravy dyslexie.“* (Matějček, Vágnerová, s. 173)

L. Krejčová, Z. Bodnárová ve své knize Specifické poruchy učení uvádí, že: *„Život s dítětem s dyslexií může být poněkud náročný. Specifické poruchy učení, na rozdíl od zlomené nohy, nejsou vidět, dítě se v některých situacích chová naprosto bezproblémově, jiné projevy mohou být iritující a budí dojem, že je dítě dělá schválně.“* (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 60)

Rodiče by tyto děti měli hodně podporovat a povzbuzovat. Je zapotřebí, aby si uvědomili, že jejich dítě potřebuje na mnohé věci více času, ale stejně tak čas na odpočinek a své zájmy.

4.5.2 Dyslektik a škola

- Učitelé a systém

Dyslexie se dnes vyskytuje poměrně často a dovolím si říci, že velmi pravděpodobně bude v každé třídě alespoň jeden žák, jež trpí touto poruchou učení. Právě z toho také plyne, že učitelé musí být o dyslexii, a nejen o ní, dostatečně informováni. Je zapotřebí, aby učitel u svého žáka poruchu učení rozpoznal a poradil rodičům navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu.

Jak uvádí Z. Matějček: *„Učitelé jsou o problematice dyslexie dobře informováni, jsou přesvědčeni, že vědí, co je dyslexie a že by dokázali vysvětlit její podstatu, a uvědomují si, že nemusí být spojena s postižením rozumových schopností. U dyslektických dětí si všímají především problémů v učení a důsledků nezvládnutí této zátěže. Učitelé prvního stupně neposuzují znevýhodněné školáky tak radikálně jako jejich kolegové z druhého stupně.“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 202 – 203)

Dítě se specifickou poruchou učení je ve škole vedeno jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Žáci se SVP mají nárok na tolerantní hodnocení, poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení a na užívání speciálních didaktických a kompenzačních učebních pomůcek. (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 108, kráceno)

- Spolužáci

Dyslektický školák to ve škole nemá jednoduché. Soustředění na práci jej stojí mnohem více úsilí než jeho spolužáky. Přestože je dnes mnohem větší informovanost než např. před patnácti lety, i dnes se objevují názory mladších školáků, že dyslexie je „nemoc“ či „problém“. A právě na tyto žáky je zaměřena má praktická část diplomové práce. Mým cílem je, aby žáci pochopili, co to tedy dyslexie je, a uvědomili si, jak se dyslektický školák asi cítí.

Jak uvádí Z. Matějček: „*Většina školáků ví, nebo si myslí, že ví, co je dyslexie a jaké schopnosti postihuje. Představy dětí o této specifické poruše učení však nejsou, přinejmenším na prvním stupni ZŠ, zcela přesné. Mnozí mladší školáci jsou přesvědčeni, že dyslexie je nemoc nebo porucha inteligence, ale jejich znalosti se postupně v průběhu školního věku zpřesňují, starší školáci už vědí, že dyslexie je porucha čtení.*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 234)

Podle Z. Matějčka je dobrá informovanost důležitým předpokladem adekvátního hodnocení a vytvoření přijatelného postoje k dyslektickému vrstevníkovi. Uvádí také, že neznalost podstaty dyslexie vede k negativnímu hodnocení a zvyšuje riziko odmítání takovýchto dětí. (Matějček, Vágnerová, 2006)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Úvod praktické části

Praktická část zkoumá porozumění problému dyslexie prostřednictvím strukturovaného dramatu u starších žáků 1. stupně základní školy.

V praktické části mé práce se nachází lekce strukturovaného dramatu na téma Porozumění problému dyslexie prostřednictvím strukturovaného dramatu. Tuto lekci zde vkládám uspořádanou v jednotlivých krocích strukturovaného dramatu tak, jak jdou za sebou a pro větší přehlednost a orientaci jsem ji uspořádala do tabulky. Tabulka má pět sloupců a těmi jsou: *čas*, *průběh lekce*, *pomůcky (POM)*, *poznámky (POZNM)* a *organizace (ORGAN)*.

Sloupec, věnovaný času, zobrazuje časovou dotaci, kterou si učitel předem vymezil jako předpokládaný čas pro konkrétní aktivitu. Čas by měl učiteli napomoci při plánování i realizaci lekce.

Úsek, věnovaný průběhu lekce, popisuje průběh samotné lekce, v níž jsou zapsány jednotlivé kroky dramatu, jejich vysvětlení a případně název užitých technik.

Ve sloupci pomůcky poukazují na veškeré použité pomůcky a potřeby nutné pro konání dramatu. Pomůcky použité v mém dramatu: materiály pro četbu – texty v cizích jazycích a rozmazaný text, balicí papír, fixy, kostýmní znak pro Keiru – šátek, kostýmní znak pro psycholožku – brýle/vesta, záznamový arch, fixy, témata pro etudy, pytlíček na losování, lístečky, lepidlo.

Dále se zde nachází sloupec s názvem poznámky. Tento sloupec umožňuje učiteli zapsat si vše, na co nechce při realizaci zapomenout, či možné reakce žáků, na které je třeba se připravit.

Posledním sloupcem v tabulce je organizace, která slouží pro lepší přehlednost a kontrolu střídání aktivit a umožňuje učiteli dívat se na lekci z jiného úhlu.

Reflexe z výuky v jednotlivých skupinách, porovnání obou skupin a specifikace konkrétních škol a skupin, v nichž bylo drama prováděno. Cíly mé práce je zjistit, zda je

skrže strukturované drama možné porozumět problému dyslexie. Podpora dyslektického dítěte ze stran spolužáků a pochopení, že i dítě s poruchou učení se může stát velmi úspěšným člověkem.

Pro tuto práci jsem si zvolila tři výzkumné otázky:

- Mohou žáci porozumět problému dyslexie prostřednictvím strukturovaného dramatu?
- Dokážou žáci po prožití bloku strukturovaného dramatu pochopit a podpořit dyslektického kamaráda?
- Dokážou žáci díky prožitku ze strukturovaného dramatu vnímat člověka, který se potýká s dyslexií, jako silnou osobnost?

V praktické části své práce jsem navštívila dvě základní školy a v nich dvě velmi odlišné třídy. V těchto třídách jsem realizovala své strukturované drama, které je součástí praktické části. Dále se věnuji reflexím a poznatkům získaných realizací v již zmíněných třídách. Jednotlivé skupiny blíže popíši a specifikuji a poté je společně porovnáám z několika hledisek. Také se budu věnovat specifiku a srovnání jednotlivých škol, jejich prostředí a návykům.

6 Lekce strukturovaného dramatu

Strukturované drama – dyslexie – Keira Knightley

Hlavní téma: seznámení s pojmem dyslexie

Cílová skupina: 4. – 5. ročník ZŠ běžné třídy

Vedlejší témata: podpora dyslektika

limitace dyslexií

| ČAS | PRŮBĚH LEKCE | POM | POZNM | ORGAN |
|-----------|---|---|--|------------------------|
| | ÚVOD | | | |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> - úvodní hra <ul style="list-style-type: none"> o Tematická pohybová hra – Učitel je Mrazík, který svým pohledem každého zmrazí. Všichni se pohybují po místnosti, ale Mrazík je zády. Jakmile se Mrazík otočí do třídy, musí všichni zkamenět, každý kdo se hýbe, bude zmražený a jde si stoupnout k Mrazíkovi. Ostatní mohou zmrzlé rozmrazit dotekem. | | podle prostoru zvolit buď běh, nebo rychlou chůzi | prostor místnosti |
| 15-20 min | <ul style="list-style-type: none"> - obtížná četba <ul style="list-style-type: none"> o Žáci se rozdělí do dvojic, každý z dvojice dostane jiný úkol. o Ten vyšší z dvojice dostane papír, na kterém je text napsaný v cizím jazyce. o Ten nižší z dvojice dostane text v českém jazyce, ale rozmazaný. o Všichni se snaží svůj text přečíst, „rozluštit“. o Po „přečtení“ si sednou dvojice k sobě a sdělí si, co právě dělali a jak se u toho cítili. o Sesednutí do kruhu – učitel pokládá třídě otázky. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jak se vám četlo? Přečetli jste vůbec něco? ▪ Byli byste ochotni takto číst každý den a nahlas před celou třídou? Jak byste se před kamarády cítili? ▪ Jak dlouho byste to takto vydrželi? (Jucovičová, Žáčková, s. 48) | materiály pro četbu – texty v cizích jazycích a rozmazané texty | Každý z dvojice má jiný text – vznikne-li trojice – objeví se ve skupině 2 různé texty v cizím jazyce. | sed v kruhu na koberci |

| | | | | |
|-------|---|--------------------------|---|----------------------------------|
| 3 min | <ul style="list-style-type: none"> posměch <ul style="list-style-type: none"> Keira to ve škole neměla lehké, často se jí spolužáci smáli a dělali si z ní legraci – z vás se teď stanou tito „posměváčci“ – pojd’te každý vytvořit sochu jednoho „posměváčka“. Když jsou sochy vytvořené, nikdo se nesmí již hýbat, koho se však učitel dotkne, tomu na okamžik roztají ústa a řekne nahlas, co říká jeho „posměváček“. <ul style="list-style-type: none"> Tímto jsme si poslechli, co asi často slýchá Keira. | | | prostor třídy |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> rady <ul style="list-style-type: none"> Protože Keire už bylo ze všeho kolem ní smutno, promluvila si o tom s kamarádkou. <ul style="list-style-type: none"> Žáci utvoří dvojice (případně trojice – dle počtu ve třídě – dvě kamarádky) – jedna Keira, druhá kamarádka. Keiry najdou místo a posadí se, kamarádky přijdou k učiteli – dostanou tajnou informaci – po vyslechnutí Keiry jí mají poradit, aby šla do PPP. | | <p>tvorba skupin</p> <p>tajná informace</p> <p>vysvětlení pojmu PPP</p> | |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> Keira v PPP <ul style="list-style-type: none"> Z žáků se stane kolektivní postava Keiry, učitel je učitelem v roli psychologky (plášť experta). Učitel sdělí Keire (kolektivní postavě), že má dyslexii – dále | kostýmní znak pro psych. | Nejprve mluví psych., potom, se aktivně zapojují žáci. | půlkruh ve stoje – prostor třídy |

| | | | | |
|----------|---|-----------------------------|---|--|
| | <p>záleží na konkrétní skupině, jak moc se bude ptát – mají se zde dozvědět o dyslexii co nejvíce – pokud kladou málo, nebo nepříliš vhodné otázky, učitel se je snaží nasměrovat.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Učitel v roli psycholožky Keiře vysvětluje, co to jsou poruchy učení a co je to dyslexie (SPÚ – to, že máš specifickou poruchu učení, neznamená, že jsi hloupá, nebo se málo snažíš, znamená to, že se učíš jiným způsobem, než většina ostatních spolužáků a potřebuješ více času. Dyslexie je porucha čtení, některé děti s dyslexií čtou pomalu, přeskakují slova, zaměňují písmenka, například si mohou plést p a b, nebo se jim čte třeba špatně nahlas, to ale není nic, za co by se museli stydět. Mezi nejznámější poruchy učení patří dyslexie, kterou máš ty, špatně se ti čte, dysgrafie, to je porucha psaní a dyskalkulie, porucha počítání. Ve škole se nemusíš ničeho bát, paní učitelka bude vědět, jak s tebou pracovat a jak ti může pomoci, možná budeš někdy dostávat méně práce než ostatní, abys dobře stíhala, ale to není nic, za co by ses měla stydět.“) | | | |
| 7-10 min | <ul style="list-style-type: none"> ● reflexe <ul style="list-style-type: none"> ○ Společný sed v kruhu – co jsme se dozvěděli v PPP...shrnutí...Keira je dyslektik. | <i>záznamový arch, fixy</i> | <i>V této fázi lze psát již do všech sloupečků.</i> | <i>Kruh na koberci – tak aby všichni viděli na záznamový arch.</i> |

| | | | | |
|-----------|---|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Návrat k archu dyslexie – co jsme si již řekli. Chcete něco doplnit? Dozvěděli jste se něco nového? | | | <i>prostor třídy</i> |
| 20 min | <ul style="list-style-type: none"> ● Keirino přání <ul style="list-style-type: none"> ○ Žáci si opět vytvoří skupinky, tentokrát po 3 – maminka + tatínek + Keira (podle počtu ve třídě buď +1 – např. teta, nebo -1 tatínek) ○ Keiry přijdou k učiteli a dostanou tajnou informaci – Keira si moc přeje být herečkou, požádá rodiče, aby směla k filmu. ○ Maminky přijdou k učiteli po Keirách a dostanou taktéž tajnou informaci: „Keira bude mít velké přání. Vyslechnou ji a nakonec budou souhlasit, budou však mít podmínky...“ ○ Všechny „rodiny“ rozmlouvají náraz, improvizace – konec – rychlé zjištění informací – co se dělo v které skupince, sdělí vždy 1 člen, např. maminky. ○ Zjistíme, k čemu jsme došli, jaké podmínky mají rodiče. ○ Pokud dají málo (vhodných) podmínek, probereme to ještě společně, co ještě mohli mít rodiče za podmínky. | | <i>tajné informace Keiry a maminky</i> <i>Zásadní podmínky: prioritou je škola, žádné seriály, jen jeden film ročně, denně číst.</i> | |
| 10-15 min | <ul style="list-style-type: none"> ● Keira a její běžný život <ul style="list-style-type: none"> ○ Etudy na zadaná témata – Žáci si vytvoří skupinky po cca 4 (dle počtu žáků ve třídě) a vždy jeden ze skupiny si přijde vylosovat | <i>Témata pro etudy, pytlíček na losování</i> | <i>Skupiny se řídí při pořadí předvedení číslem na svém lístku.</i> | <i>sed na koberci – vytvoření jeviště a hlediště</i> |

| | | | | |
|-------|--|--------------------------------|--|------------------------|
| | <p>téma, na toto téma si poté skupina připraví etudu.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ témata <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kamarádi přijdou pro Keiru, že půjdou společně ven, ona je ale odmítne, musí se učit. ▪ Kamarádi jsou venku, koulují se, sáňkují, užívají si zimních radovánek...Keira sedí doma a učí se. ▪ Maminka nepustí Keiru na oslavu, protože nestihla učení – může na ni jít později. ▪ Keira jde opožděně sama na oslavu, které je již v plném proudu, bojí se. ▪ Keira je na výletě, ale musí splnit čtení i zde (např. v zoo, u vody, nebo jinde). ▪ Keira se musí učit i o prázdninách – musí splnit četbu – jinak nesmí jít ven s kamarády. | | | |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> ● Keiřina krize <ul style="list-style-type: none"> ○ Sed v kruhu – nyní jsme viděli některé Keiřiny těžké chvíle, které zažívala nejen v běžných dnech, ale i například o prázdninách. Jak myslíte, že se Keira asi cítila, co se jí mohlo | <i>kostýmní znak Keiry</i> | <i>Začíná učitel, aktivně se připojují žáci.</i> | <i>sed v kruhu</i> |

| | | | | |
|--------------|--|----------------------------|---|---------------------|
| | <p>honit hlavou?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Po kruhu koluje kostýmní znak Keiry – kdo chce něco říct, musí jej mít v ruce. ○ Nyní se za Keirou opět podíváme, zřejmě jí není lehké, vy si teď s Keirou budete moci promluvit, poradit jí ale také podpořit. ○ Učitel v roli Keiry, která prožívá krizi: <ul style="list-style-type: none"> ▪ přichází – Keira je smutná, nešťastná, otrávená...pomalu přichází a přisedá si k dětem do kruhu. ▪ Keira mluví o tom, co ji trápí, proč je nešťastná, uvažuje, zda nemá vše vzdát. ▪ Děti se ji snaží podpořit, poradit jí a přesvědčit ji, aby svůj sen nevzdávala. | <i>kostýmní znak Keiry</i> | | <i>sed v kruhu</i> |
| <i>5 min</i> | <ul style="list-style-type: none"> ● rozhodnutí <ul style="list-style-type: none"> ○ Keire na konci rozhovoru s dětmi „zazvoní“ telefon – ona jej zvedne a vede rozhovor s maminkou – „Ano, ahoj mami. Ano? Vážně? Ty jo to je super, děkuju. Dobře, tak teda večer.“ ○ „Zavěsí“ telefon a poví dětem, co se dozvěděla – „to byla maminka, ona mi sehnala filmového agenta. Asi bych se teď měla rozhodnou, ale já vážně nevím...“ | <i>kostýmní znak Keiry</i> | <i>Přemýšlejí za Keiru, ne za sebe.</i> | <i>stoj v kruhu</i> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ (V případě méně spolupracující skupiny, by část s telefonátem proběhla takto: Keira ukončí rozhovor s dětmi v kruhu. Učitel odloží kostýmní znak a přestane být Keirou. Poté řekne: „Potom, co Keira vyšla ze dveří, zazvonil jí telefon. Volala jí maminka, že jí sehnala filmového agenta. Keira se nyní musí rozhodnout, jak to chce dál...) ○ Každý si nyní představí, že je Keira. Co se jí asi honí hlavou? Rozhodněte se za ni, zda se rozhodla jít za svým cílem, nebo naopak, kdo má rozmyšleno se zvedne, ale zůstane stát v kruhu. ○ Když stojí všichni – nyní se všichni otočí do kruhu zády – ten, kdo se rozhodl, že Keira půjde za svým snem – dá do kruhu otevřenou dlaň, ten, kde se rozhodl filmového agenta odmítnout – dá do kruhu ruku sevřenou v pěst ○ učitel spočítá hlasy – poté se všichni na pokyn učitele otočí do kruhu – jeden vybraný student spočítá hlasy – pokud by byla remíza – rozhodne učitel (ANO) ○ ANO – příběh pokračuje plynule dál ○ NE – vy jste rozhodli, že ve svém snu Keira nepokračovala – pojďme se nyní podívat na to, jak to bylo ve skutečnosti – ve skutečnosti se Keira rozhodla jít | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--------|--|---------------------|---|--|
| | dál za svým snem. | | | |
| 20 min | <ul style="list-style-type: none"> Keira a film <ul style="list-style-type: none"> Sed v kruhu – Keira se přeci jen k filmu dostala, maminka jí sehnala filmového agenta, měla však určité podmínky – jaké asi mohla mít podmínky – diskuse – posílání kostýmního znaku – rekapitulace – vyvození podmínek (pilné studium, četba každý den, žádné reklamy a seriály – mnoho času, takové filmy, co zaberou méně času – nejlépe točené o prázdninách,...) Vytvoření skupin po cca 4-5 Vytváření živých obrazů (ŽO) na téma Keirin život u filmu – ŽO mohou být z prostředí filmu, ale také školy, rodiny, ... Sledování ŽO – děti hádají, co daná skupinka právě předvádí za situaci. | kostýmní znak Keiry | Zásadní podmínky: prioritou je škola, žádné seriály, jen jeden film ročně, denně číst. | prostor třídy – vytvoření hlediště a jeviště |
| 20 min | <ul style="list-style-type: none"> tisková konference Ubíhal čas, a Keire se u filmu dařilo, získala spoustu různých rolí a poznala mnoho nových lidí se stejným snem. Zahrála si hlavní roli ve filmu, který natočili podle knihy, kterou měla sama Keira ve veliké oblibě a dokonce se seznámila s hercem, který má, tak jako ona sama, dyslexii. S Keiry se znala filmová herečka známá po celém světě, stala se z ní celebrita. A celebrity se účastní spousty společenských | kostýmní znak Keiry | <p>ujasnění pojmu tisková konference</p> <p>vytvoření prostoru pro tiskovou konferenci</p> <p>učitel v roli dospělé Keiry</p> | prostor třídy, upravený pro potřeby tiskové konference |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>akcí, jsou v novinách a televizi,...tyto celebrity však také chodí na tiskové konference a podávají rozhovory.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ My se nyní na jednu takovou tiskovou konferenci za Keirou podíváme, ale než se tak stane – kdo ví, jak taková tisková konference vypadá? Kdo všechno na ní je? – účastník, novináři, pokládají se otázky, novináři sedí/stojí v řadě, když promluví – řeknou své jméno a název novin, z kterých jsou... ○ Každý si vymyslí své jméno a jméno novin, z kterých je (mohou si nechat své jméno a jméno novin, které již existují, nebo lépe si jméno – alespoň novin – vymyslet) ○ připravení prostoru pro konferenci ○ Konference začíná v momentě, kdy Keira vejde do místnosti. ○ Učitel odejde za dveře – vrátí se jako Keira. ○ Jeden vybraný žák konferenci uvede slovy: „Dobrý den, děkuji vám, že jste dnes přišli. Přivítejte prosím Keiru Knightley.“ ○ Učitel podle reaguje, odpovídá na otázky, snaží se žáky přimět k co největšímu zájmu...aktivitě. ○ Délku konference volí učitel podle aktuální situace a práce | | | <p><i>prostor třídy</i></p> <p><i>jen jednu věc/větu</i></p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|-----------|--|-----------------------------|--|---|
| | <p>dané skupiny.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Konferenci opět ukončí Keira slovy: „Moc vám děkuji, že jste dnes přišli a těším se na další shledání.“ ○ Reflexe – co jsme se dozvěděli na tiskové konferenci? | | | |
| | ZÁVĚR | | | |
| 3 min | <ul style="list-style-type: none"> ● chůze <ul style="list-style-type: none"> ○ Chůze po třídě – každý přemýšlí o Keire, vymyslí 1 věc, která se Keiry týká nebo je pro ni typická – ŠTRONZO – koho se učitel dotkne, řekne svou myšlenku nahlas. | | | |
| 10-15 min | <ul style="list-style-type: none"> ● arch <ul style="list-style-type: none"> ○ Návrat k archu o dyslexii – reflexe zapsaných informací – žáci doplní další získané informace – případně změni pozici některých informací, do jiného sloupečku. | <i>záznamový arch, fixy</i> | <i>Záznam je možný do všech sloupců.</i> | <i>Sed v kruhu, tak aby všichni viděli na arch.</i> <i>sed v kruhu</i> |
| 5 min | <ul style="list-style-type: none"> ● myšlenka <ul style="list-style-type: none"> ○ Na závěr proběhne reflektivní kruh – v něm každý řekne jednu věc, nebo větu, kterou si z příběhu odnáší, která jej zaujala. | <i>lístčky</i> | <i>jen jednu větu, myšlenku</i> <i>Zapsat barevně</i> | |

7 Reflexe dramatu z jednotlivých skupin

7.1 Reflexe lekce – 1. skupina

Lekci jsem realizovala na základní škole prof. Otokara Chlupa. Tuto školu jsem si vybrala na základě velmi dobrých zkušeností z mnoha předchozích návštěv. Škola je velmi přístupná a aktivní a pro dramatickou výchovu jsou zde vhodné podmínky. O žácích této třídy jsem věděla, že jsou na dramatickou výchovu zvyklí a že již prožili i strukturované drama.

Lekci jsem realizovala již druhý den po vánočních prázdninách, avšak nebyl problém s kázní žáků, což jsem vzhledem k datu považovala za riziko. Třída byla velmi klidná a přátelská, i když málo aktivní. Takto mi třídu ráno před lekcí vykreslila i paní učitelka. Tato třída je zvyklá na dramatickou výchovu, avšak jak jsem již zmínila výše, není příliš aktivní. Ačkoli se o problematiku a téma žáci zajímali, nebyli aktivní sami od sebe, bylo nutno je více povzbuzovat. I tak si však z lekce každý odnesl podstatný zážitek.

V této třídě bylo 24 žáků a z toho byli také tři dyslektici. Tito žáci neměli žádný problém v průběhu dramatu. Při diskusích o dyslexii, se aktivně nezapojovali, ale jinak spolupracovali stejně jako celá třída. Jeden z těchto tří žáků byl sám velmi těžkým dyslektikem a proto Keíře velmi dobře rozuměl.

Žáci se nad problematikou zamýšleli v průběhu dramatu i na konci a dokázali se do Keíry velmi dobře vcítit a podpořit ji.

V této skupině se neobjevil žádný žák, jehož chování by bylo nevhodné či rušivé. Neobjevil se nikdo, kdo by téma zesměšňoval, či s ním měl jakýkoli problém.

Úvod

V úvodu dne jsem se žákům představila a krátce jim sdělila, jak dnes budeme pracovat a také zjistila, jaké zkušenosti s dramatickou výchovou mají. Poté jsem žáky požádala, aby mi každý řekl své jméno a jednu věc o sobě.

Tematická hra

Hra na „Mrazíka“ proběhla v klidu, bez většího hluku, což mě u pátého ročníku, mile překvapilo. Žáci mezi sebou velmi pěkně spolupracovali a pomáhali si a na mě dobře reagovali. Spolužáky, kteří byli „zmrazení“, zachránili vždy velmi rychle a pohotově. Hra žáky bavila a pomohla jim se uvolnit.

Obtížná četba

Žáci se bez hluku rozřadili do dvojic a chodili si pro zadání práce. Žáci, kteří poslouchali méně bedlivě, zjistili až v průběhu čtení, že měl lístek dostat každý z dvojice, avšak každý nakonec přečetl vše, co měl. Žáci spolu debatovali ve dvojicích o tom, co právě přečetli, texty si navzájem ve dvojici ukazovali a porovnávali je. Snažili se také uhodnout, jakým jazykem je jejich text napsán. Poté jsme společně debatovali o tom, jak se jim četlo, co bylo pro ně těžké, jak se cítili a podobně. Některé odpovědi žáků mě velmi mile překvapily. Jeden z žáků řekl, že by daným způsobem trénoval četbu opravdu každý den, pokud by bylo zapotřebí. Ukázky textů v cizích jazycích příkládám v příloze označené 13.1. Ukázku rozmazaného textu příkládám v příloze označené 13.2.

Záznamový arch

Tato třída, jak jsem již zmiňovala v úvodu reflexe, byla velmi klidná a zdrženlivá, ale celkově méně aktivní, avšak na prožitku se to neprojevovalo. Do sloupečku „CO VÍME“ zapsali v této fázi pouze 5 faktů (porucha učení, hůř se čte, pomalu čte, člověk za to nemůže, může tomu rozumět stejně jako ostatní – myšlen čtený text) a do sloupečku „CO SI MYSLÍME“ nezapsali vůbec nic. Myslím si však, že šlo spíše o stydlivost než o nevědomost.

Seznámení s Keirou

Žáci byli mnou jako učitelem v roli zaujati a bedlivě sledovali a poslouchali a čekali, co se bude dít. Při rozhovoru po odložení kostýmního znaku bylo zjevné, že žáci podstatné informace vnímali a správně pochopili. Bylo pár žáků, kteří již zmínili, že by Keira mohla mít poruchu čtení.

V druhé fázi, kdy opět přichází Keira mezi žáky, se žáci nořili do příběhu, a to vzhledem k tomu, že již mohli s Keirou komunikovat. Přesto však nepokládali příliš mnoho otázek a pokládali spíše povrchní dotazy jako je její jméno, věk, národnost, jméno kamarádky a podobně. Snažilo se však zapojit více dětí.

Posměch

Zde už žáci pracovali bez stydlivosti a ostychu. Tvořili sochy, které se jim všem povedly. Také se jim dařilo ve vymýšlení myšlenek konkrétních „posměváčků“ a to poměrně reálně, přesto že to nemělo vliv na pozdější chování ke Keire.

Rady

Někteří žáci slyšeli o Pedagogicko-psychologické poradně poprvé, což mě v tomto věku překvapilo, a bylo tedy nutné jim tento pojem nejprve vysvětlit.

Rozhovory kamarádek byly skutečně povedené a citlivé. Všechny kamarádky se snažily Keiru podpořit poradit jí.

Keira v PPP

Žáci velmi pěkně zvládli kolektivní postavu. Dobře reagovali a vnímali mě v roli psycholožky. Psycholožce dávali podnětné otázky a získávali tak nové informace týkající se dyslexie. Velmi dobře mezi sebou spolupracovali a neskákali si do řeči.

Reflexe

S žáky jsme společně reflektovali a zrekapitulovali získané informace. Žáci už debatovali aktivněji než na začátku a zmiňovali podstatné informace získané od psycholožky.

V další fázi jsem se s žáky měla vrátit k záznamovému archu o dyslexii, ale bohužel jsem na něj zapomněla. Nemělo to vliv na prožitek, ale pravděpodobně by byli více schopni nyní pracovat se záznamovým archem než na začátku.

Keiřino přání

Žáci na sebe vhodně reagovali a dobře spolupracovali. S tajnými informacemi pracovali dobře a využívali je ve správných chvílích. Maminky stanovovaly velmi pěkné, vhodné a reálné podmínky. Společnou rekapitulací jsme zjistili, co se ve

skupinách dělo a také, že mnohé maminky měly velmi podobné podmínky. Často se objevovalo učení, ale také přátelství, pomoc doma a podobně.

Keira a její běžný život

Žáci bez problémů nacvičili etudy. Jedna skupina měla problém se shodnout na konkrétní představě zadaného tématu (Keira jde opožděně sama na oslavu). Nakonec však i tato skupina převedla povedenou a secvičenou etudu. Nyní krátce popíši, jak daná témata etud pojali žáci.

- Kamarádi přijdou pro Keiru, že půjdou ven, ale ona je odmítne, musí se učit – jeden žák ztvárnil Keiru, ostatní ptající se kamarády.
- Kamarádi jsou venku, Keira se doma učí – Jeden žák ztvárnil Keiru, ostatní se venku koulují, sáňkují, radují.
- Maminka nepustí Keiru na oslavu, protože nestihla učení, může jít později. – Keira utekla oknem.
- Keira jde opožděně sama na oslavu – Keira měla na oslavě číst, smějí se jí.
- Keira je na výletě, ale musí split i čtení zde. – školní výlet – smějí se jí.
- Keira se musí učit i o prázdninách – rodinný rozhovor.

Ukázky ztvárnění viz příloha 13.3 – obrázky č. 3 – 6.

Keiřina krize

V kruhu jsme reflektovali Keiřiny dny. Co všechno prožívala, jak se cítila. Žáci si uvědomovali, že se Keira cítila osamělá, smutná, možná i přetažená, sama neviděla mnoho úspěchů, a to ji trápilo a nemotivovalo. V této třídě byli dva žáci, kteří sami mají poměrně těžkou dyslexii, ti se však celkově moc nevyjadřovali, přestože lekci aktivně prožívali.

Když jsem v další fázi přišla mezi žáky jako učitel v roli Keiry, která právě prožívá krizi, velmi dobře na mě reagovali. Žáci situaci aktivně prožívali a snažili se Keiru přesvědčit, aby se svého snu nevzdávala. Ke všem Keiřiným záporům a důvodům, proč ve svém snažení ustát, měli nějaké pozitivum a slova podpory a pochopení. Dalo by se říci, že Keiře nechtěli dovolit vzdát svůj sen.

Rozhodnutí

Žáci byli o osudu Keiry rozhodnutí poměrně rychle, jen pár žáků se hodně rozmýšlelo a zvažovalo obě možnosti. Nakonec se pouze dva žáci rozhodli, že by Keira měla svůj sen vzdát. Zbytek žáků, celkem 22, rozhodlo, aby Keira ve svém snu pokračovala. Ani jeden ze dvou žáků, kteří rozhodli, že má Keira svůj sen vzdát, nebyl žákem s dyslexií.

Keira a film

Při sedu v kruhu jsme si se žáky připomněli podmínky, které maminka stanovila pro Keiru, jestliže jí dovolí, stát se herečkou. K zopakovaným podmínkám se žáci snažili přidat ještě nějaké další. Jejich podmínky byly podnětné a opravdu reálné. Z mé strany došlo jen k mírnému nasměrování.

Tisková konference

Před začátkem konference jsme si s žáky ujasnili, co to vůbec tisková konference je, kdo na ni chodí, jak to na ní vypadá, co se tam děje. Žáci byli poměrně dobře informovaní, a tak nám tato část zabrala jen chvilku.

Žáci si dokázali vymyslet velmi pěkná a originální jména, která měli používat v rolích novinářů.

Konference se odehrála v zadních prostorách třídy, kam žáci rozestavěli židle tak, aby prostředí co nejvíce připomínalo tiskovou konferenci. Tiskovou konferenci uvedla jedna žákyně a poté si přisedla k ostatním „novinářům“. Při příchodu Keiry žáci nadšeně tleskali a vítali ji. V průběhu konference Keire pokládali spoustu různorodých otázek a získávali tak spoustu nových informací o Keire i jejím životě. Zajímalo je, jaký je její nynější život, kolik filmů natočila, jaký film právě točí, jaká role pro ni byla nejdůležitější a podobné otázky. Na závěr konference se Keira s „novináři“ rozloučila a popřála jim příjemný den, „novináři“ ji vyprovodili s potleskem.

V následné fázi jsme si společně refletovali získané informace z tiskové konference, žáci se zde aktivně zapojovali. Ukázku tiskové konference této skupiny přikládám v příloze 13.3 na obrázcích č. 7 – 8.

Chůze

Žáci si toho o Keiře hodně zapamatovali a podle závěrečných myšlenek ji považují za velmi silnou osobnost a bojovnici.

Záznamový arch

Žáci toho do archu již příliš nedoplňli, ale přikládala bych to spíše únavě po prožití celé této lekce. Fotografie záznamového archu přikládám v příloze 13.3 obrázek č. 9.

Myšlenka

Žáci zapsali informace spíše o Keiře Knightley jakožto osobnosti, které si zapamatovali z konference. Viz příloha 13.3 na obrázcích č. 11 – 17.

7.2 Reflexe lekce – 2. skupina

Lekci jsem realizovala na základní škole Slovenská. Tuto třídu jsem oproti první skupině znala. S žáky jsem měla možnost pracovat v loňském školním roce v rámci praxe z dramatické výchovy. Tato třída je velmi aktivní a komunikativní. Žáci velmi dobře spolupracovali a aktivně se zapojovali do diskusí. V této třídě však byli také tři chlapci, kteří výuku občas narušovali, pokládali nevhodné otázky a zajímali se o velmi povrchní věci, jež nesouvisely s příběhem. Bylo tedy zapotřebí se s nimi vypořádat. Z lekce si žáci odnesli zajímavé postřehy a myšlenky, které jsou vidět v závěrečném archu, který je přiložen v příloze 13.3 na obrázcích č. 18 – 23.

Tato třída je aktivně dramaticky vedena již od první třídy, a tak jsou na tento druh práce zvyklí. V loňském roce si se mnou prošli již i strukturovaným dramatem. Ve třídě je jeden dyslektik, který mi to sám řekl nahlas při tvorbě archu „dyslexie“, nechtěl se však do tvorby archu aktivně zapojit. Ve třídě bylo 25 žáků.

Jak jsem uvedla již výše, ve skupině se nacházeli tři chlapci, kteří měli potřebu na sebe za každou cenu upozornit. Během realizace dramatu často vyrušovali, schválně se ptali na povrchní otázky nesouvisející s příběhem a i jiným způsobem strhávali pozornost. Ostatní žáky tímto rušili a ti je sami napomínali. Téma pro ně nebylo směšné a nešlo jim o zesměšnění konkrétního tématu, avšak jen o získání pozornosti a o to

vymykát se zbytku skupiny. Skupina je však na jejich chování zvyklá, a proto jejich chování nenarušilo průběh celého dramatu, ani negativně neovlivnilo pohledy žáků na dyslexii.

Úvod

Na úvod hodiny jsem se s žáky sešla na koberci v kroužku, abychom se lépe poznali, řekli si svá jména a opadla první nervozita a ostych. Každý žák se v krátkosti představil a řekl své jméno.

Tematická hra

Tematickou hru „Mrazík“ jsem zařadila především pro uvolnění atmosféry, a aby žáci získali pocit jistoty. Vzhledem k tomu, že třída byla trochu „živější“, zvolila jsem raději místo běhu chůzi. Žáci pohotově zachraňovali své „zmražené“ spolužáky a během hry skutečně překonali stydlivost a ostych.

Obtížná četba

Žáci se rozdělili do dvojic bez větších obtíží a hlučnosti. Ve třídě byl lichý počet žáků, takže byla vytvořena i jedna trojice. V trojici se objevil jeden rozmazaný text a dva různé cizojazyčné texty. Všichni se snažili své texty přečíst a rozluštit. Větší úspěch a motivaci měli ti, kteří dostali rozmazaný text, neboť měli alespoň nějakou šanci text přečíst. Ti, kteří měli texty v cizích jazycích, se snažili alespoň odhalit, o jaký jazyk se jedná. V tomto úkolu byli mnohem úspěšnější než skupina z Nových Butovic. Často se ve svých úvahách přiblížili skutečnému jazyku. Ruštinu v této skupině okamžitě odhalili oba žáci, kteří ji dostali. Text nedovedli přeložit, ale to, že se jedná o ruštinu, poznali podle azbuky. Ukázky textů v cizích jazycích přikládám v příloze označené 13.1. Ukázku rozmazaného textu přikládám v příloze označené 13.2.

Když jsem se žáků zeptala, jak se jim četlo, odpovědi se lišili. Vyjadřovali se však spíše ti, kteří dostali rozmazaný text. Někteří se vyjádřili, že se jim nečetlo vůbec dobře, jiní se k tomu stavěli neutrálně, a objevil se i jeden chlapec, kterému se text četl údajně velmi dobře a bez obtíží. Na otázku, zda by takto byli ochotni číst každý den a před kamarády, se objevily dva názory. Jedna část třídy odpověděla, že by takto klidně četla pravidelně, druhá však nikoli.

Záznamový arch

Tato skupina byla velmi komunikativní a spolupracující, což se ukázalo i při zapisování do záznamového archu. Oproti skupině z Nových Butovic zapisovali informace hned od začátku i do sloupečku „CO SI MYSLÍME“ a nebáli se říci své názory. V první fázi zápisu do archu zapisovali do modrého i červeného sloupečku, tedy do sloupečků „CO VÍME“ a „CO SI MYSLÍME“.

Do sloupečku „CO VÍME“ v této fázi zapsali: „Dyslexie je porucha učení“ a „Dá se z toho dostat učením a tréninkem“. Do sloupečku „CO SI MYSLÍME“ zapsali: „neumí číst“, „čte se mu rozmazaně“, „neumí moc číst“, „hůř se mu učí“, „má nedostatky ve čtení“, „nevidí moc na písmena“. Do tohoto sloupečku již žáci později nic nezapisovali.

Při této aktivitě, se zmínil jeden žák, že on sám je dyslektikem, nechtěl se však aktivně zapojit do zpracování záznamového archu. Tato reakce je srovnatelná s první skupinou. V první skupině se žáci s dyslexií k archu také nevyjadřovali.

Seznámení s Keirou

Žáci mnou jako učitelem v roli byli zaujati. V tichosti seděli a čekali, co se bude dít, co se odehraje. Po celou dobu, kdy jsem byla v roli, panovalo ve třídě naprosté ticho a žáci poslouchali. Po odložení kostýmního znaku, bylo zjevné, že situaci správně pochopili. Již zde se začal objevovat názor, že dívka, jež se zde právě objevila, by mohla být pravděpodobně dyslektička.

V druhé fázi, kdy jsem opět přišla mezi žáky jako učitel v roli a měli možnost mi pokládat otázky tak, aby o Keire zjistili co nejvíce informací, se objevilo mnoho zajímavých a přínosných otázek. Žáky zajímalo jméno, věk, jestli mám kamarádku a její jméno, jak se mi daří ve škole, čím chci být, až vyrostu, a tak podobně. Již zde se objevilo pár rad a i otázka, zda jsem již byla u lékaře, což mělo hodně blízko k pedagogicko-psychologické poradně. Objevila se zde však také otázka od chlapců, zda mám doma televizi a jakou a zda mám mobilní telefon. Na tuto otázku však reagovali sami ostatní žáci ze třídy otázkou, proč bych měla mít v šesti letech telefon. Skupina se hodně zapojovala a vytvořila mnoho otázek.

Posměch

Této aktivity jsem se s touto skupinou trochu obávala. Přeci jen jde o velmi citlivé téma. Všichni žáci vytvořili velmi pěkné a reálné sochy a i jejich myšlenky byly velmi reálné. Ve srovnání s první skupinou, která měla myšlenky mírnější, přesto však reálné, se zde objevovaly myšlenky také velmi reálné, zato v nich bylo více krutosti. I přesto však tyto myšlenky neměly žádný vliv na jejich pozdější vztah ke Keiře. Ukázka soch se nachází v příloze 13.3 na obrázcích č. 1 – 2.

Rady

Stejně tak jako v první skupině i zde slyšela většina žáků o pedagogicko-psychologické poradně poprvé. Nyní jsem s tím však již počítala, a proto jsem jim pojem vysvětlila dopředu. Rozhovory kamarádek byly velmi povedené. Kamarádky byly pozorné a velmi citlivé. Snažili se Keiře porozumět a podpořit ji.

Keira v PPP

Kolektivní postava nedělala žákům problémy, vše pěkně zvládli a na mě v roli psycholožky reagovali velmi dobře. Měli mnoho zajímavých a důležitých otázek týkajících se dyslexie. Opět se objevila otázka stejného chlapce, zda mám doma televizi. Odpověděla jsem mu, že zodpovídám pouze otázky týkající se dyslexie.

Reflexe

Žáci reflektovali získané informace od paní psycholožky a vnímali Keiru jako někoho, kdo to nemá v životě jednoduché a je zapotřebí mu pomoci. Vnímali ji velmi pozitivně.

V této fázi jsme se vrátili k záznamovému archu DYSLEXIE. Žáci měli nyní možnost připsat nové informace. Co teď o dyslexii ví, dozvěděli se a stále do sloupečku, co si myslí. Do sloupečku „CO SI MYSLÍME“ již nepsal nikdo. Do sloupečku „CO VÍME“ nyní připsali: „dyslexie se dá napravit“ a „dyslexie není nemoc“. To, že si žáci zapamatovali, že dyslexie není nemoc a zapsali to sami na arch, беру jako velmi důležité a podstatné. Do sloupečku „CO JSME SE DOZVĚDĚLI“ zapisovali i informace přímo o Keiře, objevují se zde informace: „má dyslexii“, „dozvěděla se, že

má dyslexii a že se dá zlepšit“, „děti se jí za to nemají smát“ a „ve škole jí pomůže paní učitelka“.

Z toho, co se objevovalo na archu, bylo zjevné, že žáci vnímají a zpracovávají získané informace a neberou dyslexii, jako něco špatného.

Keiřino přání

Žáci se bez problémů rozdělili do skupinek a vyslechli tajné informace. Když však tvořili podmínky, všeobecně se objevovala pouze podmínka učit se.

Keira a její běžný život

Žáci si ve skupinách velmi pěkně připravili etudy, na které se již těšili. Všichni žáci si etudy pojali po svém. Jejich podání byla následující:

- Kamarádi přijdou pro Keiru, že půjdou ven, ale ona je odmítne, musí se učit – v etudě se Keira domluví s maminkou, že se půjde učit do pokoje, ale uteče oknem ven, kamarádi již však venku nejsou. Keira se vrací domů, ale maminka si již všimla, že Keira není doma, zlobí se.
- Kamarádi jsou venku, Keira se doma učí – Keira sleduje kamarády oknem.
- Maminka nepustí Keiru na oslavu, protože nestihla učení, může jít později – Keira se doma učí, ale předtím se pohádá s maminkou.
- Keira jde opožděně sama na oslavu – Kamarádky se smějí, že přišla pozdě a že už ji nečekaly. Oslava právě končí.
- Keira je na výletě, ale musí splnit i čtení zde – Keira chce jet do ZOO, maminka souhlasí, ale Keira musí u každého zvířátka přečíst tabulku s informacemi. Keira souhlasí, ale moc jí to nejde.
- Keira se musí učit i o prázdninách – Keira se nechce učit, chce jít raději ven, nastává rodinný rozhovor s připomenutím podmínek a pravidel.

Ukázka ztvárnění se nachází v příloze 13.3 na obrázcích č. 3 – 6.

Keiřina krize

V kruhu jsme si se žáky reflektovali Keiřiny běžné i méně běžné dny. Mluvili jsme o tom, co prožívala, jak se asi cítila, na co myslela. Žáci si uvědomovali, že to Keira měla těžká.

V další fázi, kdy jsem mezi žáky přišla jako učitel v roli nešťastné Keiry prožívající krizi víry, byla jsem mile překvapena. Žáci nechtěli slyšet o tom, že by měla Keira svůj sen vzdát. Podporovali ji, radili jí, utěšovali a uklidňovali.

Rozhodnutí

Většina žáků se rozhodla skutečně velmi rychle. Kromě tří již výše zmiňovaných chlapců se všichni žáci rozhodli, aby Keira ve svém snu pokračovala. Výše zmiňovaní žáci tuto situaci brali jako možnost udělat něco jinak, než zbytek třídy a předvádět se.

Keira a film

S žáky jsme se opět vrátili k podmínkám, které tvořili ve skupinách. Nyní jsme maminčiny podmínky ještě rozšířili a z mé strany došlo jen k malému doplnění.

Následovaly živé obrazy na téma Keira u filmu. Všechny živé obrazy se odehrávaly ve filmovém prostředí. Jeden obraz byl z maskérny, všechny ostatní představovaly natáčení.

Tisková konference

Před započítím konference a uspořádáním židliček jsme si se žáky vysvětlili, co to je tisková konference, kdo na ni chodí a proč. Ujasnili jsme si také, že Keira je již dospělá a slavná herečka. Žáci navíc dostali za úkol vymyslet si svá novinářská jména, jimiž se budou na konferenci představovat a také název novin, v kterých pracují.

Pro zahájení konference jsem si vybrala jednu žačku, která ji uvedla slovy: „Vítám vás na dnešní konferenci. Děkuji, že jste přišli. Nyní prosím přivítejte Keiru Knightley.“ Po těchto slovech mi otevřela dveře, abych mohla vstoupit dovnitř v roli dospělé a slavné Keiry Knightley. Žáci mě přivítali potleskem. Během konference žáci pokládali velmi zajímavé otázky. Některé se týkaly Keirina studia, její dyslexie nebo také jejího momentálního života. Zajímalo je, kolik filmů natočila a co byla její první největší role. Opět se objevil jeden hoch, kterého zajímalo jen to, kolik má Keira peněz. Konferenci jsem ukončila slovy: „Děkuji, že jste dnes přišli a těším se na další shledání.“

Po vystoupení z role jsme si reflektovali získané informace o Keire Knightley.

Chůze

Žáci si zapamatovali o Keiře spoustu věcí. Ať už nejnovější informace z konference či jiné další z průběhu celé lekce. Podle jejich myšlenek vyvozují, že Keiru považují za silnou osobnost, která toho mnoho dokázala a nevzdala se, i když k tomu neměla daleko.

Záznamový arch

Do archu nyní žáci doplnili již jen jednu informaci. Doplnili ji do sloupečku „CO JSME SE DOZVĚDĚLI“, a totiž: „Dyslexii mohou mít i lidé, kteří jsou slavní“. Ukázka archu, viz příloha 13.3 obrázek č. 10.

Myšlenka

Žáci zapsali spoustu myšlenek nejen z konference, ale z celé lekce. Většina myšlenek se týkala dyslexie. Ukázka myšlenek, viz příloha 13.3 – obrázky č. 18 – 23.

8 Popis ZŠ, na nichž bylo strukturované drama prováděno

8.1 Fakultní ZŠ prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK

Tuto základní školu jsem si pro výuku své praktické části vybrala hned na počátku. Nejen, že jsem zde byla mnohokrát na nespočtu různých praxí, ale věděla jsem, že škola je velmi otevřená, přístupná a dramatické výchově jsou tu dveře otevřeny. Základní škola se nachází spíše na kraji Prahy v oblasti Nových Butovic.

Ve škole je velmi příjemné a přátelské prostředí ať už mezi učiteli, žáky nebo rodiči. Třídy jsou rozměrné a v zadních částech tříd bývají koberce, které dávají možnost zapojovat alespoň prvky dramatické výchovy v hodinách. Učitelé a žáci jsou zde zvyklí upravovat konce hodin dle potřeby pro práci a v tom jim napomáhá netradiční zvonění. Toto je pro dramatickou výchovu velmi podstatné, žáci zde nejsou vytrhováni z rozdělané práce, tedy ani ze započatého prožitku. Nemají zde sice dramatickou výchovu jako samostatný předmět, ale nachází se zde alespoň jako zájmový odpolední kroužek vedený paní učitelkou z prvního stupně pod názvem *Dramatický kroužek*. Tato škola má ve svých prostorách také divadelní sál, v němž se mimo jiné schází právě i dramatický kroužek.

8.2 ZŠ Slovenská, Fakultní škola Pedagogické fakulty UK

Základní školu Slovenská jsem si pro svou diplomovou práci vybrala taktéž na základě předchozích zkušeností. Tuto školu a dokonce i třídu, v níž bylo drama realizováno, jsem navštěvovala již při praxi z dramatické výchovy. Proto jsem dobře věděla, že žáci této školy jsou zvyklí na dramatickou výchovu. Ve škole je taktéž velmi přátelské prostředí a žáci se tu cítí příjemně. Oproti Fakultní základní škole prof. Otokara Chlupa Pedagogické fakulty má tato škola běžné zvonění, které bohužel vytrhává žáky z práce a prožitku.

Třídy jsou zde poměrně prostorné, avšak oproti výše zmiňované FZŠ prof. Otokara Chlupa jsou přesto o něco menší. Dramatická výchova je i zde jako zájmový kroužek, avšak je vyučována externím lektorem. Tento kroužek je zde pod názvem *Divadlo a dramatická výchova*.

9 Porovnání skupin

Skupina, s níž bylo strukturované drama prováděno na FZŠ prof. Otokara Chlupa, byla vedena k dramatické výchově svou paní učitelkou, stejně tak skupina z FZŠ Slovenská. Obě skupiny měly pro dramatickou výchovu vhodné podmínky, prostředí i materiální výbavu.

Skupina z FZŠ prof. Otokara Chlupa byla složena z žáků pátého ročníku. V této třídě byly tři dyslektičtí žáci, z toho jeden těžce dyslektický. Ani jeden žák to o sobě neřekl nahlas, ale byla jsem informována paní učitelkou. Také žádný z nich nepřispíval informacemi při tvorbě záznamového archu „*dyslexie*“.

Skupina z FZŠ Slovenská byla složena z žáků čtvrtého ročníku, tedy z žáků o rok mladších než v první skupině. V této třídě se objevil dyslektik, který tuto skutečnost o sobě prohlásil sám nahlas. Ani on se však do tvorby záznamového archu „*dyslexie*“ nezapojoval. V tomto bodě reagovali tito žáci v obou skupinách shodně.

Základní škola FZŠ prof. Otokara Chlupa se nachází v klidném prostředí, které se blíží již okraji Prahy a to v části známé jako Nové Butovice. Tato skupina byla taktéž, stejně jako prostředí školy, velmi klidná a tichá, ale i přes to spolupracující. Bylo zde potřeba více aktivity ze strany učitele a více motivace, neboť žáci jsou spíše zdrženliví a opatrní. Se skupinou se mi však i přes prvotní pomalý nástup pracovalo velmi dobře. Neobjevovaly se zde žádné rušivé elementy, či jiné problémy narušující průběh dramatu.

Naproti tomu se FZŠ Slovenská nachází v prostředí v těsné blízkosti centra Prahy, konkrétně na Praze 2 – Královských Vinohradech. Její okolí je velmi aktivní a hlučné. Stejně tak bych mohla popsat i skupinu, s níž jsem zde pracovala. Ve skupině bylo mnoho aktivních a spolupracujících žáků. Spousta žáků kladla velmi zajímavé a podnětné otázky k tématu, avšak objevili se i tři žáci, chlapci, kteří měli stále za potřebí na sebe upozorňovat. Kladli proto nepodnětné otázky, které byly pro příběh nepodstatné.

Obě dvě skupiny však velmi dobře reagovaly na učitele v roli a výborně pracovaly v kolektivních rolích. Skvěle společně spolupracovali při tvorbě živých

obrazů i etud. Závěrečné myšlenky obou skupin byly ve většině případů velmi zajímavé a mnohdy i hluboké.

10 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se věnovala třem oblastem, jimiž byla dramatická výchova, strukturované drama a dyslexie. Práci tvořila teoretická a praktická část, přičemž teoretická část více pracuje s výše zmiňovanými fenomény a rozvíjí je. Praktická část je založena na konkrétní mnou vytvořené lekci strukturovaného dramatu.

Před započatím psaní teoretické části jsem si pro sebe stanovila plán toho, co chci, aby se v mé práci objevilo. V průběhu psaní jsem však získávala nové informace a poznatky a také se naučila lépe třídit a zpracovávat informace. Právě proto se můj plán změnil. Některé kapitoly, jež jsem měla původně v plánu, jsem úplně vyřadila, jiné sloučila dohromady a další například přejmenovala. Během psaní práce jsem si totiž uvědomovala, že některé kapitoly, na něž jsem původně pomýšlela, se mi k mému tématu zcela nehodí a bylo tedy třeba nahradit je jinými.

V rámci praktické části mé diplomové práce jsem navštívila dvě různé školy a třídy. Byly jimi Fakultní základní škola profesora Otokara Chlupa, kde jsem navštívila třídu 5. A a Fakultní základní školu Slovenská, kde mi tuto možnost poskytla třída 4. A. Šlo tedy nejen o rozdílné školy, ale byl zde i mírný rozdíl ve věku žáků. Tímto bych ráda poděkovala oběma paní učitelkám, že mi poskytly možnost realizovat strukturované drama s jejich třídami.

Po realizovaných lekcích, které jsem v obou případech měla v bloku jednoho dne, jsem si vždy sepsala reflexi jednotlivých částí dramatu. Tyto reflexe jsou součástí praktické části této práce. Na základě reflexí a prostudovaných materiálů tvořených žáky, které příkládám v přílohách této práce, jsem došla k několika závěrům.

- Žáci na konci mladšího školního věku jsou o dyslexii informováni, mají však stále mnoho nevyjasněných věcí a plně této problematice nerozumí.
- Žáci mající dyslexii, se k ní nechtějí vyjadřovat, jinak však v dramatu problém neměli.
- Valná většina žáků si z lekce odnesla pochopení a úctu pro lidi trpící dyslexií.

Pro tuto práci byly stanoveny tři výzkumné otázky:

- Mohou žáci porozumět problému dyslexie prostřednictvím strukturovaného dramatu?
- Dokážou žáci po prožití bloku strukturovaného dramatu pochopit a podpořit dyslektického kamaráda?
- Dokážou žáci, díky prožitku ze strukturovaného dramatu vnímat člověka, který se potýká s dyslexií, jako silnou osobnost?

Na základě reálně provedeného strukturovaného dramatu ve dvou odlišných skupinách mohu na všechny otázky nyní odpovědět.

- Žáci se po prožití strukturovaného dramatu skutečně v problematice týkající se dyslexie vyznají mnohem více, než předtím, a to i přes to, že to pro nikoho nebyl nový pojem. Po prožití lekce strukturovaného dramatu mají však svou představu ucelenou a ujištěnou. Na základě své zkušenosti tedy nyní mohu říci, že je skutečně možno pochopit problematiku dyslexie prostřednictvím strukturovaného dramatu.
- Ti žáci, kteří si prošli dramatem, týkajícím se dyslexie, se skutečně vyjadřovali o této poruše s klidem, pochopením a podporou. S přihlédnutím k jejich jednání během dramatu i k závěrečným myšlenkám si myslím, že mohu říci, že žáci, jež si prošli tímto dramatem, dokážou podpořit dyslektického školáka a vžít se do jeho pocitů.
- S ohlédnutím na jednání žáků během dramatu i závěrečných myšlenek, jež si žáci odnáší ze strukturovaného dramatu, soudím, že tito žáci nyní dyslektiky skutečně vnímají jako silné osobnosti.

Před započítím práce jsem si stanovila cíle. Cíly mé práce bylo zjistit, zda je skrze strukturované drama možné porozumět problému dyslexie, podpora dyslektické dítěte ze stran spolužáků a pochopení, že i dítě s poruchou učení se může stát velmi úspěšným člověkem. Vzhledem k reflexím a vyjadřování žákům, s nimiž bylo drama prováděno, mohu směle říci, že jsem své cíle naplnila.

11 Seznam použitých zkratk

| | |
|------------|--|
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| ZŠ | Základní škola |
| LDO | Literárně dramatický obor |
| ZUŠ | Základní umělecká škola |
| SPgŠ | Střední pedagogická škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| DAMU | Divadelní fakulta Akademie múzických umění |
| JAMU | Janáčkova Akademie múzických umění |
| SPU | Specifické poruchy učení |
| Žák se SVP | Žák se speciálními vzdělávacími potřebami |
| POM | Pomůcky |
| POZNM | Poznámky |
| ORGAN | Organizace |
| PPP | Pedagogicko-psychologická poradna |
| ŽO | Živý obraz |

12 Seznam použitých informačních zdrojů

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

CLARK, Jim, Warwick DOBSON, Tony GOODE a Jonothan NEELANDS. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Vyd. 1. Brno Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4.

FISHER, Gary a Rhoda CUMMINGS. *Jak přežít s poruchou učení: rádce pro děti*. Vyd. 1. Praha Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0156-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dyslexie*. Vyd. 2. Praha D + H, 2011. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KREJČOVÁ, Lucie a Zuzana BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Brno Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Vyd. 2. Praha Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Vyd. ?. Praha IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9 (IPOS), 80-901660-3-2 (STD).

MARTIN, Michael a Cynthie WALTMANOVÁ - GREENWOODOVÁ. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Vyd. 1. Praha Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha Karolinum, 2006.

MORGANOVÁ, Norah a Julia SAXTONOVÁ. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Vyd. 1. Praha Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

NEELEND, Jonothan. Strukturování dramatické práce, příloha zpravodaje dětské scény.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (online). Praha Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2013. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/.

SVOBODOVÁ, Radka. Strukturované drama. In KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Vyd. 1. Brno Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.

ULRYCHOVÁ, Irina. Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově. Vyd. 1. Praha Akademie múzických umění v Praze, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Vyd. 10. Praha Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

13 Přílohy

13.1 Texty v cizích jazycích

Čínština

嗨，我的名字是斯蒂芬，我十來歲。在學校裡我有讀書的大問題。有時候，我覺得好像我的信在他眼前遊過，我無法閱讀。有時候，我讀了一些字母，音節和什字時跳過。通常，我在讀同學面前丟臉，但是我有很多的朋友班誰試圖幫助我。

Japonština

こんにちは、私の名前はスティーブンと私は10歳です。学校で私は読書で大きな問題を抱えています。時々私は私の手紙は、彼の目の前で泳いだかのように感じる、と私は読むことができませんよ。文字、音節、さらには言葉のいくつかを読んだときに時々私はスキップしています。多くの場合、私は読んでクラスメートの前で恥ずかしいが、私は私を助けるためにしようとしているクラスの多くの友人を持っています。

Ruština

Привет, меня зовут Стивен и я десять лет. В школе у меня большие проблемы с чтением. Иногда я чувствую, как будто мои письма поплыл перед его глазами, и я не могу читать. Иногда я пропускаю при чтении некоторые из букв, слогов и даже слов. Часто я стыдно перед одноклассниками читать, но у меня есть много друзей в классе, которые пытаются помочь мне.

Řečtina

Γεια σου, το όνομά μου είναι Stephen και είμαι δέκα χρονών. Στο σχολείο έχω μεγάλα προβλήματα με την ανάγνωση. Μερικές φορές νιώθω σαν να μου γράμματα κολύμπησε μπροστά στα μάτια του, και δεν είμαι σε θέση να διαβάσει. Μερικές φορές είμαι παρακάμπτοντας όταν διαβάζει κάποια από τα γράμματα, συλλαβές και λέξεις ακόμα. Συχνά Ντρέπομαι μπροστά στους συμμαθητές διαβάσει, αλλά έχω πολλούς φίλους στην τάξη που προσπαθούν να με βοηθήσει.

Vietnamština

Xin chào, tên tôi là Stephen và tôi mười tuổi. Ở trường tôi có vấn đề lớn với việc đọc sách. Đôi khi tôi cảm thấy hình như lá thư của tôi đã rơi trước mắt của mình, và tôi không thể đọc. Đôi khi tôi bỏ qua khi đọc một số của các chữ cái, âm tiết và thậm chí từ. Thường thì tôi xấu hổ trước mặt bạn học đọc, nhưng tôi có rất nhiều bạn bè trong lớp đang cố gắng để giúp đỡ tôi.

13.2 Rozmazaný text

- (1) Stavební úřad oznámí zahájení územního řízení dotčeným orgánům státní správy a všem známým účastníkům a nařídí ústní jednání spojené zpravidla s místním šetřením. Místo a den ústního jednání, případně místního šetření sdělí stavební úřad jeho účastníkům nejméně 15 dnů předem. Současně upozorní účastníky, že své námitky a připomínky mohou uplatnit nejpozději při ústním jednání, jinak že k nim nebude přihlédnuto.
- (2) Od ústního jednání může stavební úřad upustit v případě, že je pro území zpracována územně plánovací dokumentace, na jejímž základě je možno posoudit návrh na územní rozhodnutí. Upustí-li stavební úřad od ústního jednání, určí lhůtu, do které mohou účastníci uplatnit námitky, a upozorní je, že k později podaným námitkám nebude přihlédnuto; tato lhůta nesmí být kratší než 15 dnů.
- (3) Dotčené orgány státní správy sdělí svá stanoviska ve stejné lhůtě, v níž mohou uplatnit své připomínky a námitky účastníci územního řízení. Potřebuje-li některý z orgánů státní správy pro řádné posouzení návrhu delší dobu, stavební úřad k jeho žádosti stanovenou lhůtu před jejím uplynutím přiměřeně prodlouží. Pokud dotčený orgán státní správy, jehož rozhodnutí či opatření vyžadované zvláštním předpisem bylo k návrhu získáno před oznámením zahájení územního řízení, nesdělí ve stanovené nebo prodloužené lhůtě stanovisko k návrhu, platí, že z hlediska jím sledovaných veřejných zájmů se stavbou či jiným opatřením v území souhlasí.
- (4) Zahájení územního řízení o umístění liniové stavby nebo v odůvodněných případech též stavby zvlášť rozsáhlé s velkým počtem účastníků řízení, jakož i územního řízení o využití území, o chráněném území a ochranném pásmu nebo o stavební uzavěře, týká-li se rozsáhlého území, oznámí stavební úřad účastníkům územního řízení veřejnou vyhláškou. Stavební úřad oznámí zahájení územního řízení veřejnou vyhláškou i v případě, že mu účastníci řízení nebo jejich pobyt nejsou známi.

13.3 Foto přílohy



Obrázek č. 1 - Sochy posměváčků



Obrázek č. 2 - Sochy posměváčků



Obrázek č. 3 - Etudy



Obrázek č. 4 - Etudy



Obrázek č. 5 - Etudy



Obrázek č. 6 - Etudy



Obrázek č. 7 - Tisková konference



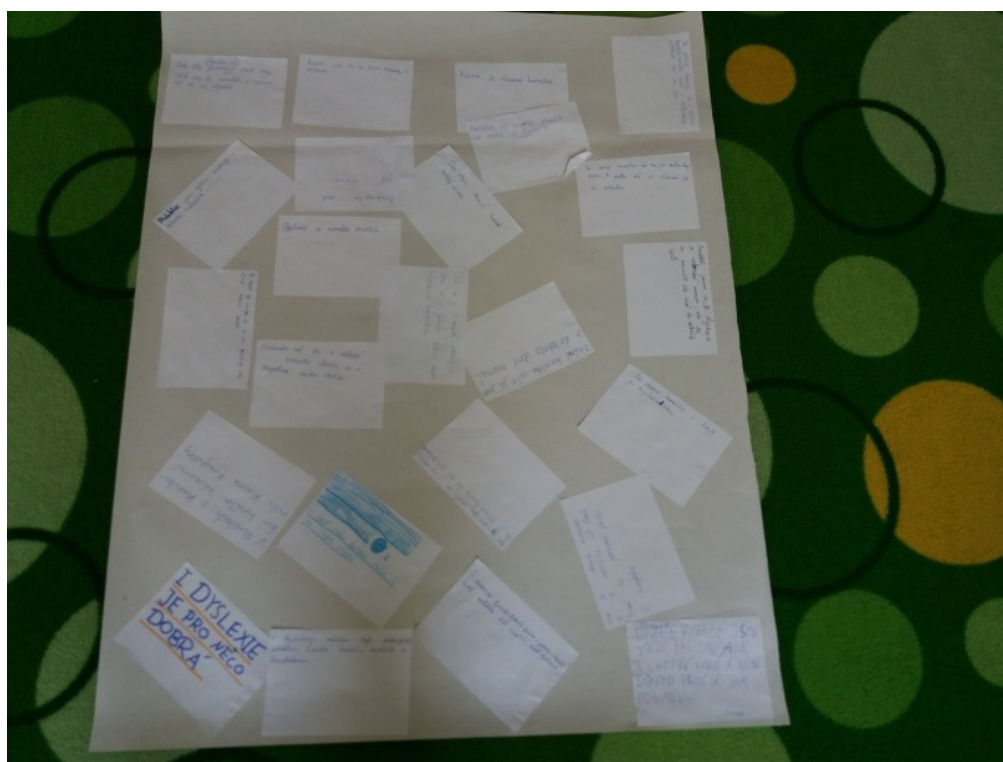
Obrázek č. 8 - Tisková konference

| DYSLEXIE | | |
|--|--|--|
| CO VÍME | CO SI MYSLÍME | CO JSME SE DOZVEDELI |
| <p>Porucha čtení</p> <p>Hůře čte</p> <p>Pomalé čte</p> <p>Člověk za to nemůže</p> <p>Může tomu rozumět stejně jako ostatní</p> | <p>Může být i vrozená nebo získaná</p> | <p>Slavné osobnosti</p> <p>Někdo se s tím vyrovnal lépe</p> <p>Mají i umělci</p> <p>Mají lepší myšlení v něčem jiném</p> |

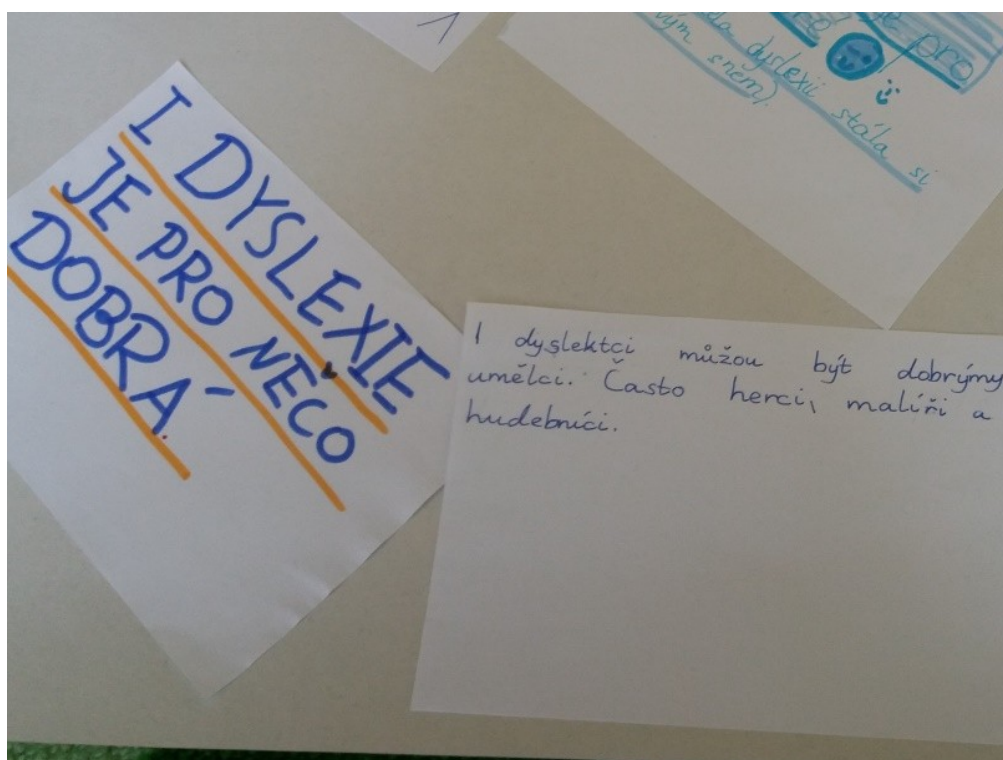
Obrázek č. - 9 Záznamový arch – 1. skup.

| DYSLEXIE | | |
|--|--|--|
| CO VÍME | CO SI MYSLÍME | CO JSME SE DOZVEDELI |
| <p>Dyslexie se přenáší dědičně</p> <p>Ně se stále dostává dědičně a získaně</p> <p>Má například komunistka Elizabeth</p> <p>Když se naučí číst</p> <p>Dyslexie se dá napravit</p> <p>* Dyslexie není nemoc</p> | <p>NEVÍM ČÍST</p> <p>Čte se má špatně</p> <p>NEVÍM MOC ČÍST.</p> <p>Hůř se mu učí</p> <p>Má málo zájmu o čtení</p> <p>Nemůže vidět písmena</p> | <p>Že má DYSLEXII</p> <p>A že písmenka vidí špatně?</p> <p>KEIRA se dostala zamilovat</p> <p>DYSLEXII má se to dá zlepšit</p> <p>Ale ti se jí za to nechtějí smát</p> <p>Ve škole jí pomáhá učitelka</p> <p>patrona mít lidi</p> <p>DYSLEXIE</p> <p>Který je slovo</p> |

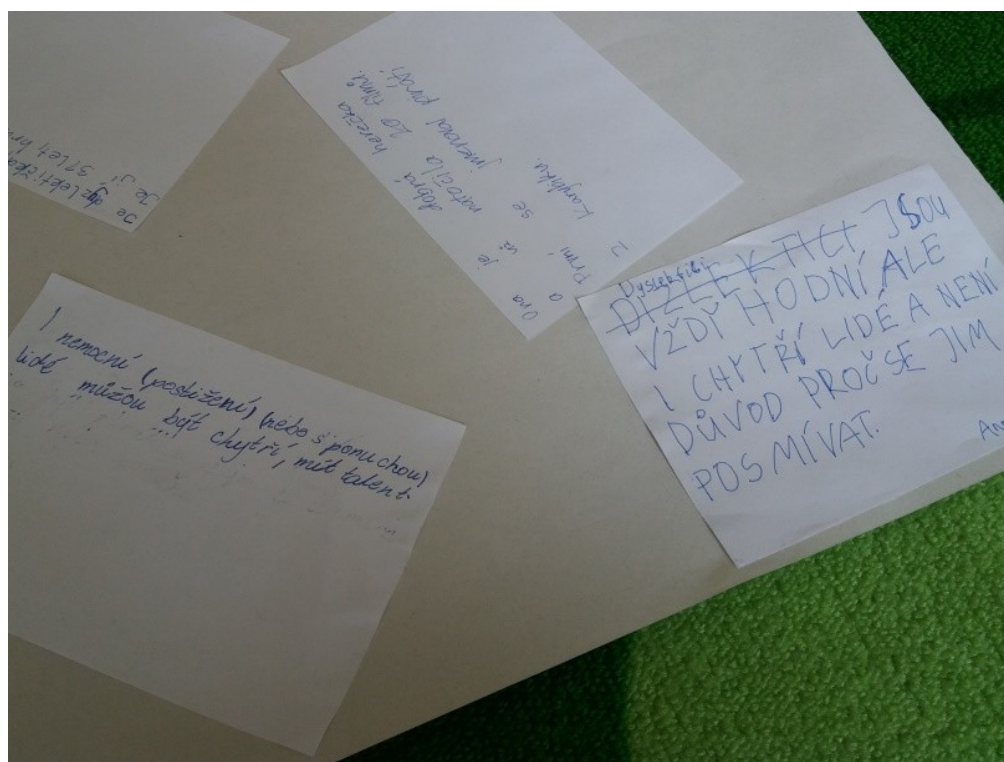
Obrázek č. 10 - Záznamový arch – 2. skup.



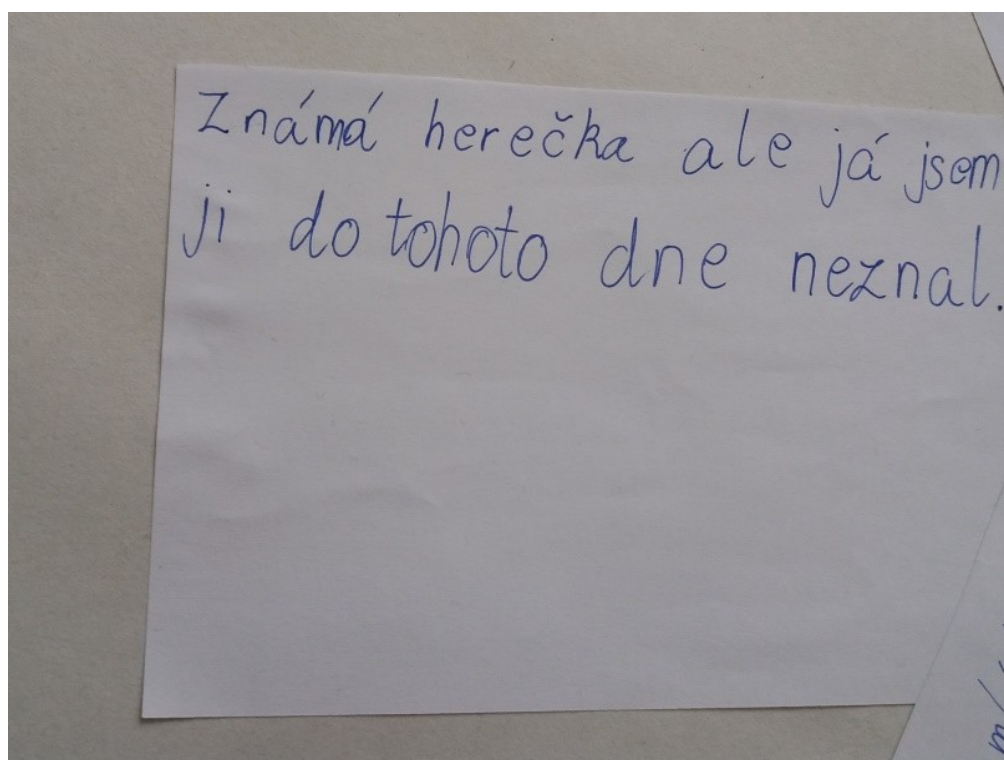
Obrázek č. 11 - Myšlenky - 1. skup.



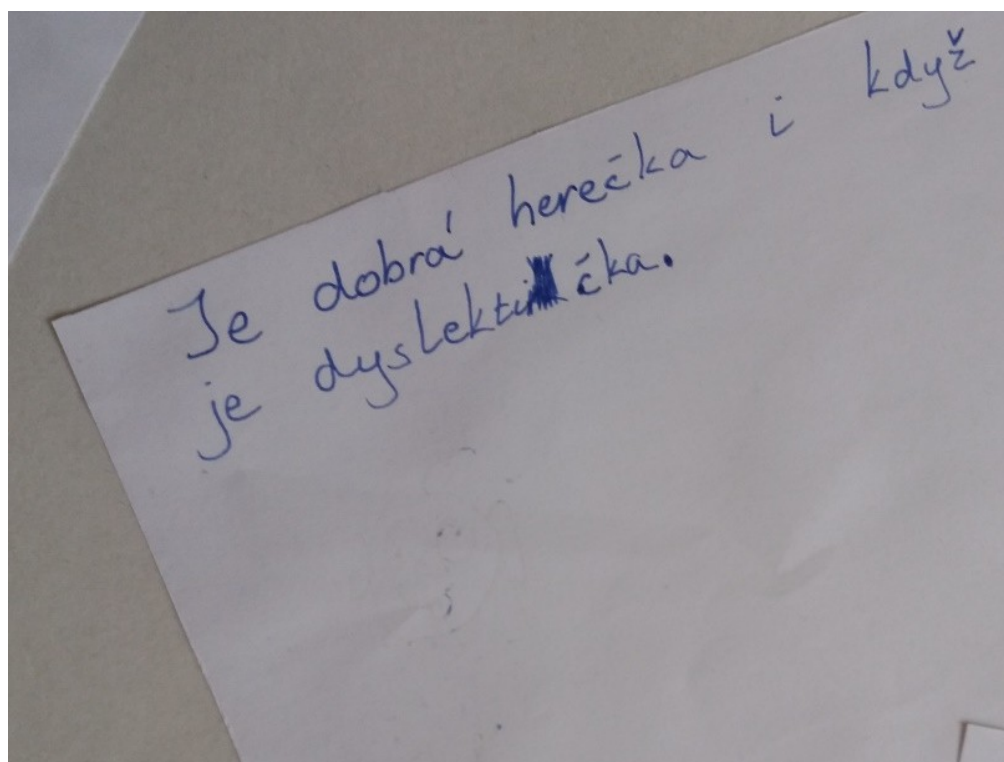
Obrázek č. 12 - Myšlenka č. 1 – 1. skup.



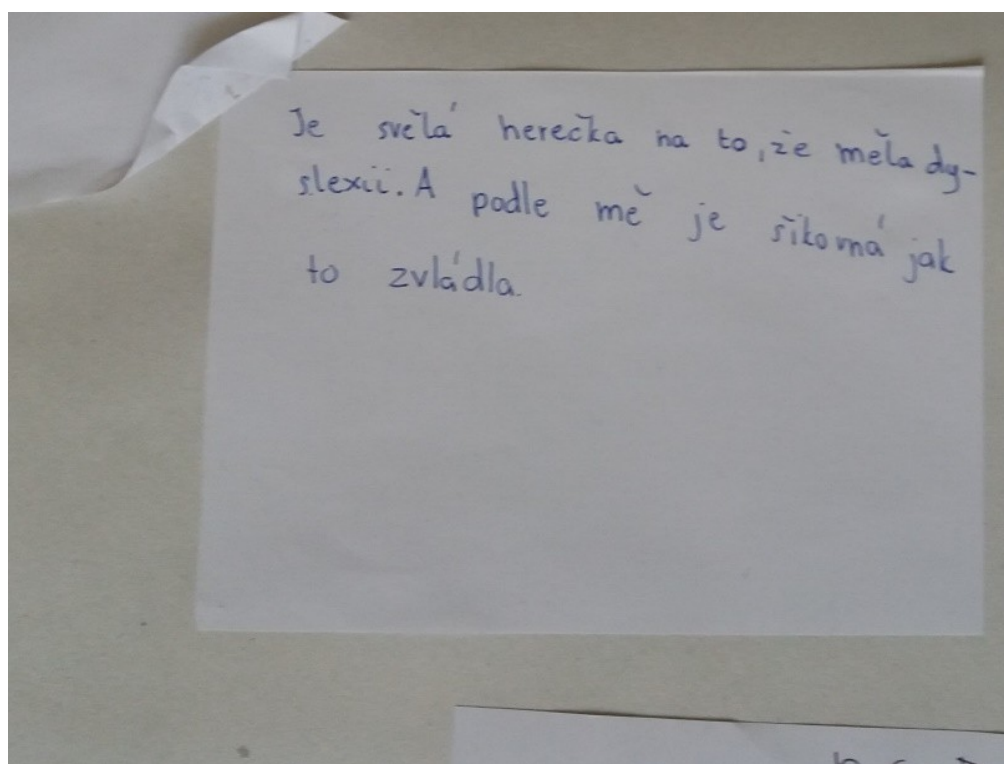
Obrázek č. 13 - Myšlenka č. 2 – 1. skup.



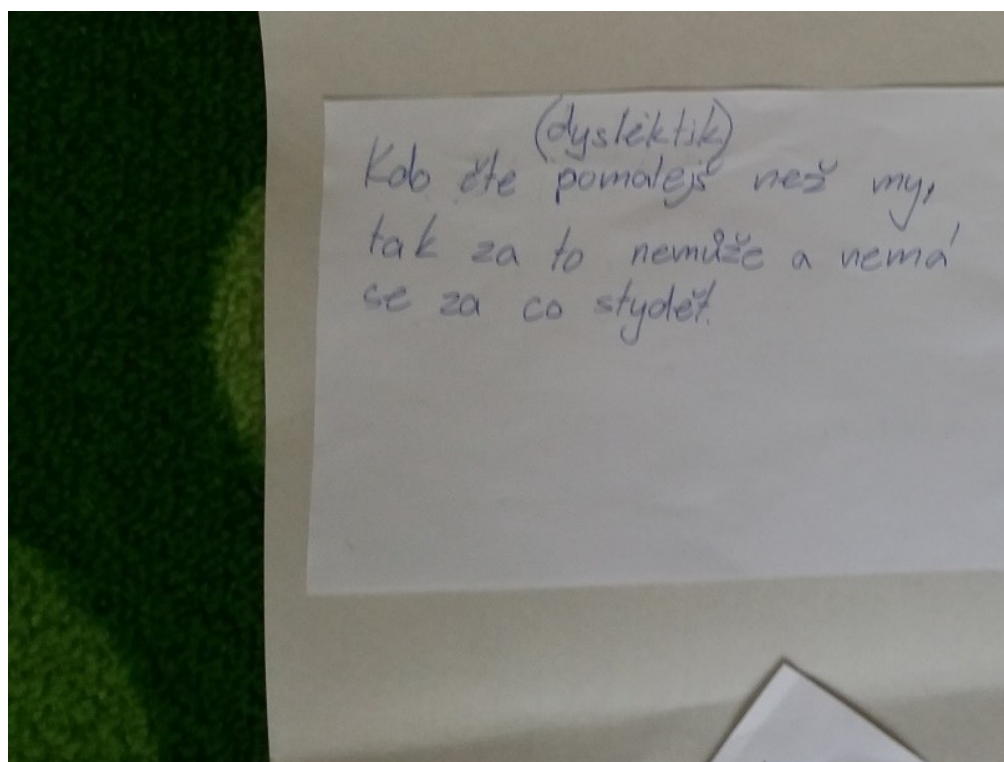
Obrázek č. 14 - Myšlenka č. 3 – 1. skup.



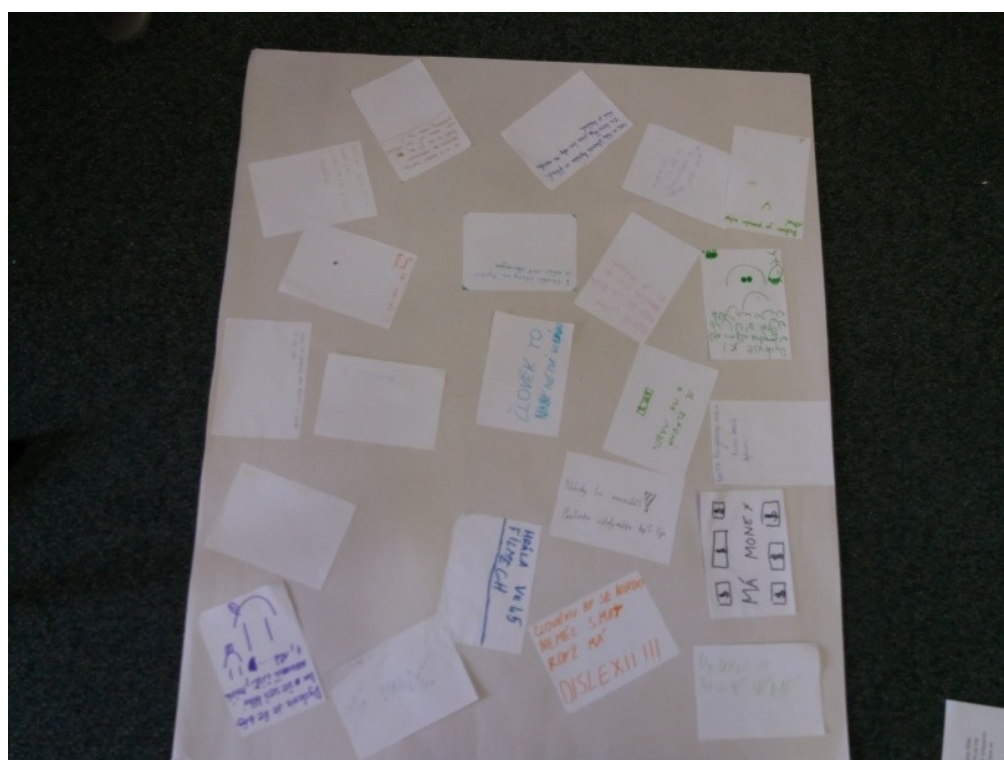
Obrázek č. 15 - Myšlenka č. 4 – 1. skup.



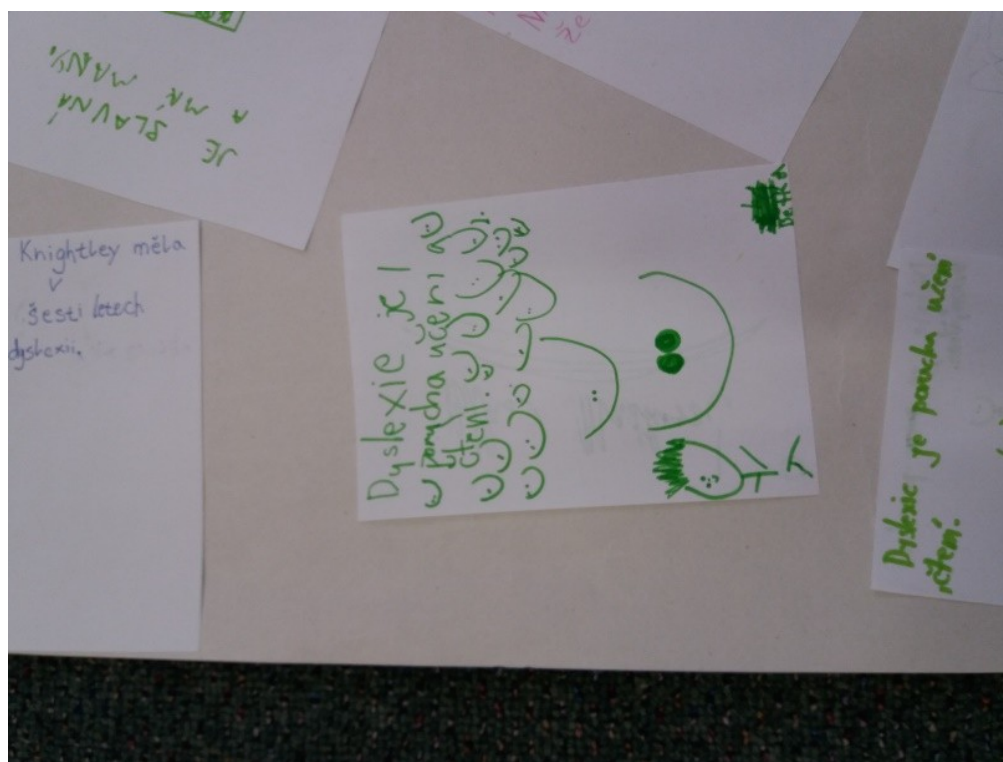
Obrázek č. 16 - Myšlenka č. 5 – 1. skup.



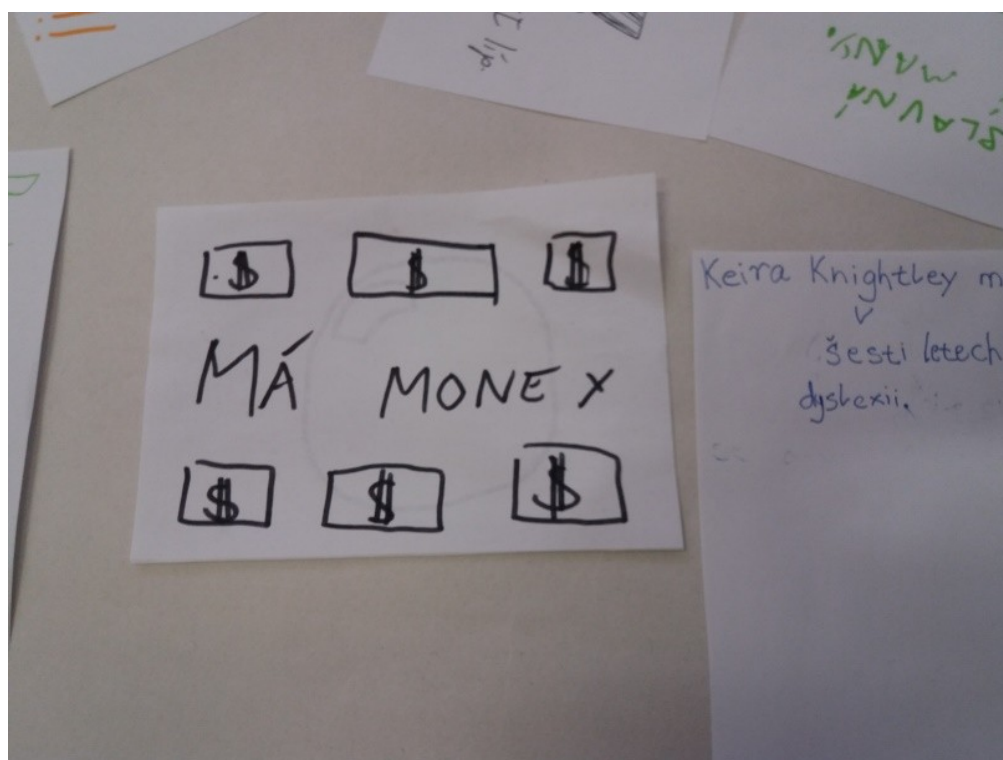
Obrázek č. 17 - Myšlenka č. 6 – 1. skup.



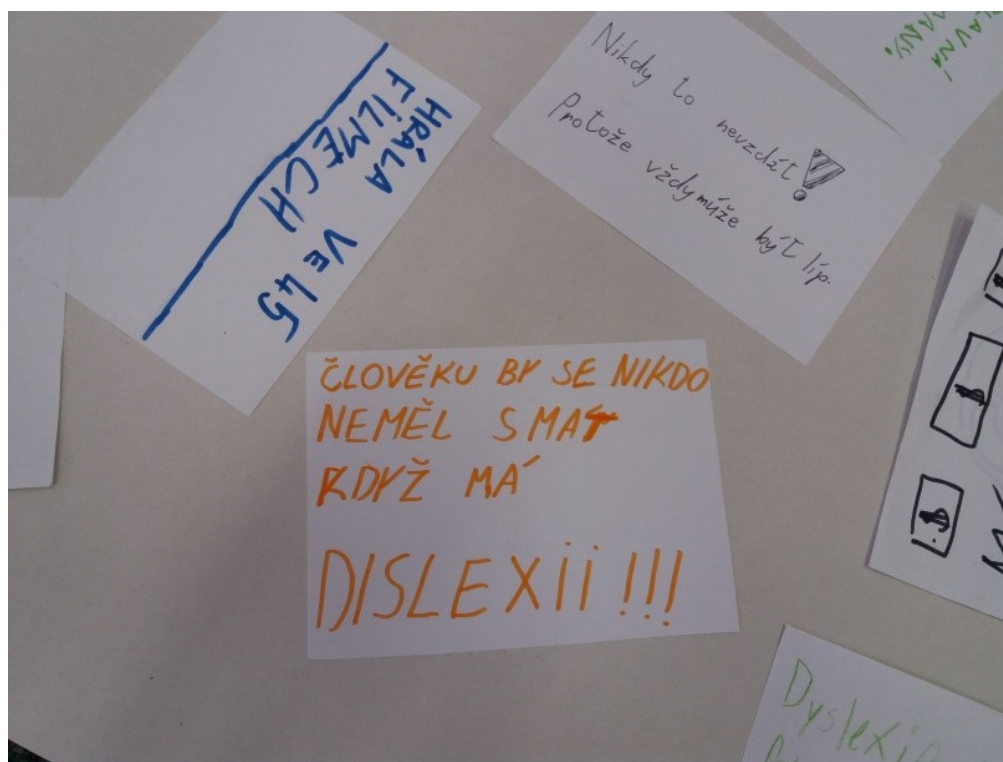
Obrázek č. 18 - Myšlenky - 2. skup.



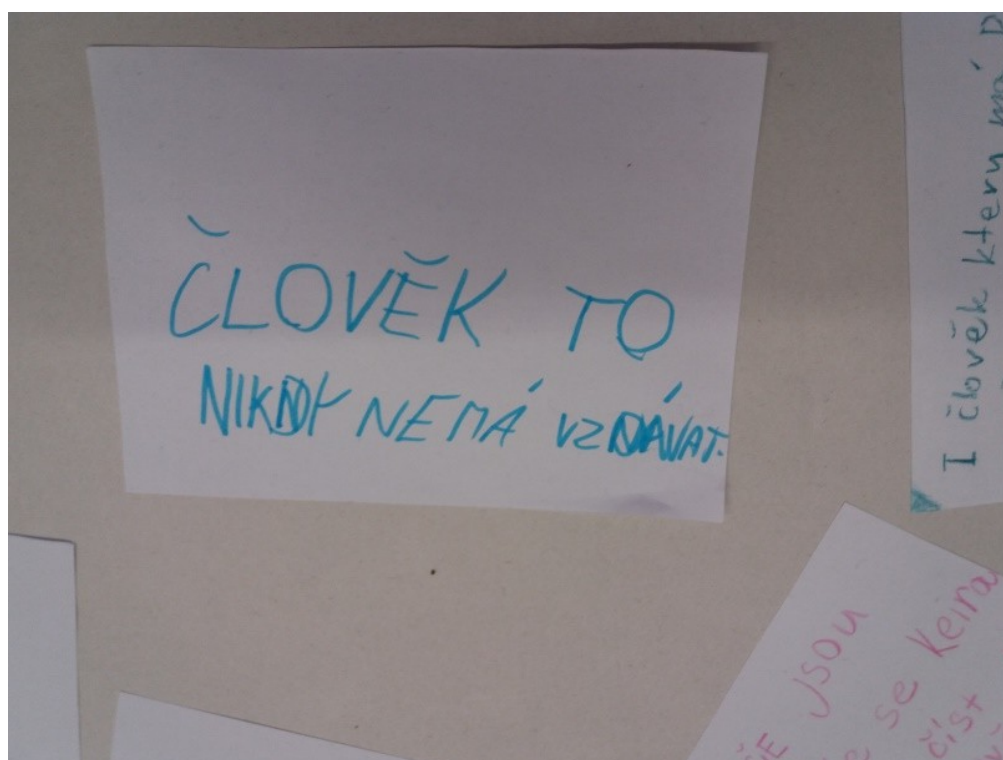
Obrázek č. 19 - Myšlenka č. 1 – 2. skup.



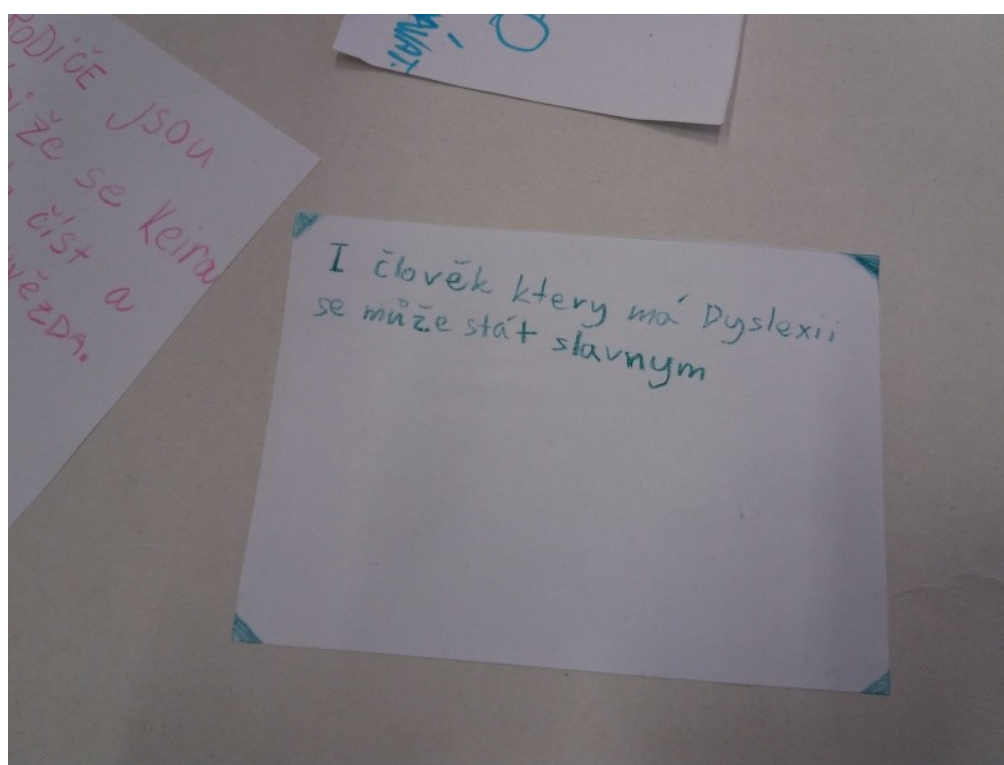
Obrázek č. 20 - Myšlenka č. 2 – 2. skup.



Obrázek č. 21 - Myšlenka č. 3 – 2. skup.



Obrázek č. 22 - Myšlenka č. 4 – 2. skup.



Obrázek č. 23 - Myšlenka č. 5 – 2. skup.